



Histoire de l'éducation

129 | 2011
varia

Des lettres impures ?

Les lettres modernes, de l'institution à la consécration (1946-début des années 1980)

Impure letters? Les lettres modernes, from instauration to consecration (1946–early 1980's)

Befleckte Schriften? Die Neuphilologie, von der Gründung zur Krönung (1946 — Anfang der 1980er Jahre)

¿Lengua y literatura impuras? Lengua moderna y literatura, de la institución a la consagración (1946– principios de los años 1980)

Clémence Cardon-Quint



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2299>

DOI : 10.4000/histoire-education.2299

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2011

Pagination : 39-84

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 129 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2299> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2299

Des lettres impures ?

Les lettres modernes, de l'institution à la consécration (1946-début des années 1980)

Clémence CARDON-QUINT

« Quand, normalien, agrégation de lettres modernes en poche, je me suis présenté à mon premier poste, au lycée Fontenelle de Rouen, un collègue, animateur des *Cahiers Pédagogiques*, m'a accueilli avec cette question : « Vous êtes quoi, vous enseignez quoi ? ». Je lui ai répondu : « Je suis prof de lettres ». Il m'a alors demandé : « Lettres pures ? » J'ai senti comme une gêne. J'ai pensé lui répondre : « Non, impures », mais je n'ai pas osé et j'ai simplement répondu : « Ah non non, pas latin ni grec, non, lettres modernes ! »¹

« À la faveur de nécessités pratiques, on ouvre le chemin à une révolution culturelle » : voilà comment Pierre Boyancé saluait la création de la licence de lettres modernes en 1946². Désormais, l'enseignement du français dans les établissements de second degré ne serait plus l'apanage – de droit, sinon de fait – des professeurs de lettres classiques mais pourrait être confié à ces licenciés d'un type nouveau, anciens élèves de l'enseignement moderne, sans latin. Refusant de voir dans le progrès des études françaises l'origine de cette innovation, Boyancé en soulignait crûment les raisons matérielles, tout

1 Entretien avec Jean Verrier, 24 avril 2003, transcription revue par le témoin. Voir aussi l'intervention de Jean Verrier, « Itinéraires et points de vue. Témoignages de Tzvetan Todorov, Jean Verrier, Daniel Delas », in Alain Boissinot (dir.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français. Actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000*, Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles, 2001, p. 74.

2 Pierre Boyancé, « La nouvelle licence ès lettres », *Le Monde*, 15 août 1946, p. 3.

en déplorant que ses conséquences sur la culture française fussent ignorées du plus grand nombre.

Retenons ici, non pas l'intention polémique de l'éminent latiniste, mais l'essai d'articulation de phénomènes hétérogènes. Comment le professeur de lettres de l'enseignement secondaire – lointain héritier du régent des collèges de l'Ancien régime – céda-t-il la place à ce double incertain, le professeur de lettres modernes ? Invoquer le déclin des humanités classiques ne saurait suffire : on ne pourrait expliquer, alors, la singularité française que constitue l'existence de deux cursus littéraires – lettres classiques et lettres modernes – pour former des professeurs de français. En effet, dans bon nombre d'universités occidentales, la frontière se situe plutôt entre, d'une part, les langues anciennes, d'autre part, la langue et la littérature nationales. L'institutionnalisation du cursus de lettres modernes et les controverses qui l'entourèrent mêlèrent, en fait, trois logiques : une logique sociale – la transformation du public de l'enseignement secondaire et de ses débouchés –, une logique culturelle – le recul des humanités classiques devant la montée de disciplines « modernes » –, et enfin une logique professionnelle liée aux contraintes pédagogiques et administratives qui conditionnent l'évolution du système éducatif à un moment donné.

Ce qu'a été ou ce que peut être la relation entre ces phénomènes fut et reste une question controversée. La réponse est le plus souvent recherchée du côté des élèves³. Mais le corps enseignant – et tout particulièrement le groupe des professeurs de lettres – offre également un terrain privilégié pour réexaminer la question. Principaux contributeurs des débats, les professeurs sont les premiers à évoquer un lien entre transformation sociale et mutation culturelle, serait-ce pour en contester la pertinence ou la légitimité. Ils sont aussi, au quotidien, les artisans de l'articulation entre dynamiques sociales, culturelles et professionnelles qui fait l'objet du présent article : on tentera

3 Voir Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938 (édition d'un cours de 1904-1905). L'auteur y établit un lien systématique entre l'état social de la France à une période donnée, le but assigné à l'éducation et l'évolution pédagogique à proprement parler. Pour une analyse de même ordre appliquée au XIX^e siècle, Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse, Privat, 1939.

ici de la montrer à l'œuvre dans la constitution du cursus de lettres modernes et dans le clivage qui en résulta chez les professeurs de français⁴.

Une telle démarche, si elle a fréquemment été appliquée au milieu universitaire⁵, est beaucoup plus rare s'agissant du corps enseignant du secondaire. Pour la période la plus récente, les sociologues ont tellement focalisé l'attention sur la difficile réception de la culture scolaire par un public élargi que la relation entre le professeur et sa discipline a pu apparaître comme une donnée « naturelle », non problématique. D'autre part, l'histoire des disciplines scolaires et l'histoire du corps enseignant ont suivi des voies relativement distinctes⁶. S'il est bien établi que les modes de formation et de recrutement des spécialistes participent à la constitution de la culture scolaire⁷, reste à montrer comment ces logiques culturelles et professionnelles se conjuguent avec la transformation sociale du système éducatif.

La mise en place du cursus de lettres modernes, institué en 1946 avec la création de la licence et couronné par une agrégation en 1959, apparut d'abord comme une réponse, délicate et controversée, à l'unification du secondaire traditionnel et des écoles primaires supérieures au sein du second degré. Cette genèse jeta le soupçon sur la légitimité culturelle des nouveaux venus : pendant les vingt ans qui suivirent, la suprématie symbolique de la culture

4 L'étude menée ici, qui repose sur le dépouillement des archives du ministère de l'Éducation nationale, l'analyse de diverses revues professionnelles et l'exploitation de données statistiques, porte essentiellement sur l'enseignement public : faute de sources aisément accessibles, il est difficile d'apprécier et d'expliquer l'enracinement plus durable de la culture classique dans les établissements privés (Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures. Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2, sous la dir. de Gilbert Nicolas et Jean-Noël Luc, 2010).

5 Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Éd. de Minuit, 1984 ; démarche reprise, entre autres, par Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva : essai de dramaturgie épistémologique*, Lyon, ENS Éd., 2006.

6 Font exception les professeurs de sport et de langues vivantes (Philippe Néaumet, *L'éducation physique et ses enseignants au XX^e siècle*, Paris, Éd. Amphora, 1992 ; Guilhem Véziers, *Une histoire du syndicalisme des professeurs d'éducation physique entre 1880 et 2002 : un militantisme corporatif, pédagogique et politique*, Thèse de doctorat, Université Lyon 1, 2004 ; Jacques Brethomé, *La langue de l'autre : histoire des professeurs d'allemand des lycées, 1850-1880*, Grenoble, ELLUG, 2004 ; Jérémie Dubois, *Enseigner l'Italie en France de la fin du XIX^e siècle à la veille de la Deuxième Guerre mondiale*, thèse de doctorat, École pratique des hautes études [EPHE], 2010). Mais l'accent est mis, pour ces deux disciplines, sur l'institutionnalisation de disciplines annexes et leur intégration dans le système scolaire plus que sur les transformations du système lui-même. Cette remarque vaut aussi pour l'article de Claudette Balpe, « L'enseignement des sciences physiques : naissance d'un corps professoral (fin XVIII^e-fin XIX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, n° 73, janvier 1997, p. 49-85.

7 André Chervel, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP / Kimé, 1993 ; Pierre Albertini, « Le cursus studiorum des professeurs de lettres au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 45, janvier 1990, p. 43-69.

classique parvint donc à se maintenir dans l'enseignement du second degré, avant de céder devant la montée des modernes, soutenus par l'université.

I – Histoire d'un dédoublement : l'institutionnalisation des lettres modernes (1946-1959)

Préserver, dans l'enseignement du second degré, l'héritage des écoles primaires supérieures (EPS) en créant une formation « moderne » – sans latin – pour les futurs professeurs de français : telle fut la première fonction, pratique et symbolique, assignée au nouveau cursus de lettres modernes. Sur cet objectif conjoncturel se greffaient de multiples considérations, sociopolitiques, pédagogiques et scientifiques. L'enchevêtrement de ces enjeux freina le processus d'institutionnalisation commencé en 1946 avec la création de la licence de lettres modernes et couronné en 1959 par la mise en place de l'agrégation⁸.

1 – Le primaire supérieur : un héritage à solder

À la Libération, l'enseignement du second degré rassemblait en son sein les lycées et collèges classiques, legs de l'enseignement secondaire traditionnel, et les collèges modernes, anciennes EPS. À ces deux réseaux d'établissements correspondaient, pour la formation des professeurs de lettres, deux traditions opposées, qui ne jouissaient ni de la même reconnaissance symbolique ni du même ancrage institutionnel. Si, dans des configurations semblables, la tradition classique avait jadis pu l'emporter sur les modèles alternatifs, la situation à la Libération rendait un tel scénario, sinon impossible, du moins improbable.

Une segmentation verticale

Dans l'enseignement secondaire, la formation et les fonctions du professeur de lettres, nourri de latin et de grec, avaient perpétué, jusqu'en 1941, le modèle des régents de collèges de l'Ancien Régime. Si le français, comme discipline scolaire, s'était émancipé de la tutelle latine à la fin du XIX^e siècle⁹,

8 Pour une analyse des enjeux pédagogiques de cette institution, voir Clémence Cardon-Quint, « Professeur de lettres ou professeur de français ? Les enjeux pédagogiques de la mise en place du cursus de lettres modernes (1946-1959) », in Pierre Kahn, Renaud d'Enfert (dir.), *En attendant la réforme. Politiques éducatives et disciplines scolaires sous la Quatrième République*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, p. 149-161.

9 Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline. 1880-1925*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours(CELTED), 1998, p. 7.

l'unité de direction des cours de lettres, confiés, en principe, au même professeur, matérialisait toujours l'inscription de la langue nationale dans la sphère pédagogique et culturelle des humanités classiques.

En marge du cursus réservé aux élites, les filières subalternes d'enseignement post-élémentaire¹⁰ avaient pu proposer un enseignement du français découplé de celui des langues anciennes, tant dans les pratiques pédagogiques que dans la formation et le service des professeurs de lettres. Mais la promotion institutionnelle et symbolique de ces filières avait presque toujours entraîné l'abandon de cette formule au profit du modèle en vigueur dans l'enseignement secondaire classique : cela avait été le cas tant lors de la transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne à la fin du XIX^e siècle¹¹ que lors de l'assimilation de l'enseignement secondaire des jeunes filles à son modèle masculin, en 1924¹². Ces deux exemples illustrent le rôle joué par le latin – y compris par la place qu'il occupe dans la formation des professeurs de lettres – comme marqueur social dans ce qu'on peut appeler, suivant l'expression de Fritz Ringer, la « segmentation verticale »¹³ du système d'enseignement français.

Seul l'enseignement primaire supérieur n'avait, jusque-là, pas suivi cette trajectoire. La promotion de cet enseignement, voulue et orchestrée après la Première Guerre mondiale par Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire, avait bien entraîné la spécialisation de la formation et, en théorie, du service des professeurs des écoles normales (EN) et des EPS. L'association qui avait prévalu jusque-là entre français, histoire et géographie au certificat d'aptitude au professorat des EN et des EPS (couramment abrégé en « professorat ») céda la place à une spécialisation dans la langue et la littérature françaises, dispositif également repris par la licence d'enseignement primaire supérieur apparue à la même époque¹⁴. Mais l'intégration des EPS à l'enseignement secondaire n'était encore que partielle à la veille de la Seconde Guerre

10 Pour une vue d'ensemble des filières post-élémentaires et de leur recomposition, Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

11 Martine Jey, *La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925*, thèse de doctorat, Université Paris 3, 1996, p. 563-569.

12 Voir Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, 2003, p. 91-112.

13 « Il y a segmentation sociale verticale lorsque, sur deux voies d'enseignement, l'une s'adresse à un public socialement plus "élevé" que l'autre », Fritz Ringer, « La segmentation des systèmes d'enseignement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003, p. 6-20.

14 Décret et arrêté du 12 juillet 1921.

mondiale¹⁵ : la suprématie du modèle classique, apanage du secondaire, n'était donc pas remise en cause par une expérience cantonnée à des établissements moins prestigieux.

***La transformation des EPS en collèges modernes :
une configuration inédite***

L'intégration des EPS à l'enseignement secondaire sous le nom de « collèges modernes », décrétée par le ministre Jérôme Carcopino le 15 août 1941, modifia la donne. Quelles devaient être les conséquences de cette mesure pour les professeurs de français ? Fallait-il maintenir, fût-ce pour cette seule matière, la dualité du recrutement ou opter en faveur d'une formation unifiée ?

Le régime de Vichy n'avait pas définitivement tranché la question. L'intention initiale de Jérôme Carcopino avait été, semble-t-il, d'aligner la situation des nouveaux « collèges modernes » sur celle des anciens établissements d'enseignement secondaire. Le 28 décembre 1941, un décret avait supprimé l'ancien « professorat » et institué un « certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges » (CAEC) ouvert aux titulaires d'une licence d'enseignement : l'ancêtre du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) créé en 1950. Dans les matières littéraires, le CAEC comprenait trois sections : lettres classiques, histoire et géographie, langues vivantes. Parachevant cette œuvre, le décret du 31 janvier 1942 avait supprimé la licence d'enseignement primaire supérieur.

Abel Bonnard était partiellement revenu sur cette politique en créant, le 24 septembre 1943, la « licence ès lettres modernes ». Tout comme l'ancienne licence d'enseignement primaire supérieur, elle proposait trois mentions : histoire et géographie, langues vivantes, langue et littérature françaises¹⁶. Si elle ne permettait pas à son titulaire de se présenter à l'agrégation, elle donnait accès au CAEC, dont la section « lettres classiques » était, à la même date, transformée en section « lettres classiques ou lettres modernes ». Telle était la situation à la Libération.

L'assimilation complète des personnels des EPS à ceux de l'enseignement secondaire posait, en pratique, un problème délicat. Dans les disciplines littéraires, les épreuves de latin imposées à tous les candidats à la licence ès lettres

15 La réforme de Jean Zay pose les premières bases d'une intégration qui sera parachevée sous le régime de Vichy.

16 Décret du 24 septembre 1943 et arrêté du 8 novembre 1943.

(à l'exception des candidats à la licence de géographie) représentaient un obstacle réel pour les anciens élèves du primaire supérieur, qui n'avaient pas étudié les langues anciennes – obstacle dénoncé avec vigueur par les défenseurs des Écoles normales supérieures (ENS) de Fontenay et de Saint-Cloud, chargées désormais de préparer leurs élèves à la licence d'enseignement et au CAEC¹⁷. Pour ceux qui se destinaient à l'enseignement du français, rattraper, en latin et en grec, le niveau des anciens élèves de l'enseignement classique relevait de l'exploit. Or, il était politiquement délicat et administrativement inopportun de fermer l'accès des collèges modernes à ces anciens élèves du primaire supérieur qui, auparavant, formaient le gros des troupes des professeurs d'EPS.

En effet, l'intégration des EPS dans l'enseignement du second degré avait radicalement modifié l'équilibre entre sections classiques et modernes. En 1939-1940, 69 % des élèves de l'enseignement secondaire – lycées et collèges de filles et de garçons – suivaient une scolarité classique : ce pourcentage déclinait progressivement de 77 % en sixième à 68 % en première¹⁸. Étant donné les horaires de français, latin et grec à cette date, les besoins d'enseignement en langues anciennes et en français étaient à peu près équivalents¹⁹. La licence de lettres classiques et les agrégations de lettres et de grammaire étaient donc globalement adaptées aux charges d'enseignement des professeurs de lettres des lycées et collèges. En 1943-1944, les élèves du second degré – où figuraient désormais les effectifs de collèges modernes – se répartissaient à part à peu près égale entre sections classiques et modernes : la proportion des heures de français à assurer dans le total des disciplines

17 Compte tenu de leur scolarité antérieure dans les écoles normales d'instituteurs, les élèves de Fontenay et Saint-Cloud qui souhaitaient enseigner le français ne pouvaient guère tenter que la licence ès lettres moderne, mention langue et littérature française. Mais cette dernière n'offrait, selon les termes de Marguerite Dard, directrice de l'ENS de Fontenay, qu'un « pot-pourri de certificats disparates ne correspondant pas à des études organiquement liées entre elles » (*Bulletin de l'association Amicale des anciennes élèves de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses*, n° 46, janvier 1948, p. 21). Les anciennes ENS primaires lorgnaient désormais vers l'agrégation, ambition légitimée par la réforme de 1956 (décret du 4 juillet 1956, cf. Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques [FNSP], 1982, p. 160-161) : le sort réservé à leurs élèves littéraires leur paraissait inacceptable.

18 INSEE, *Annuaire statistique. 1939*, 55^e vol., Paris, Imprimerie nationale, 1940, p. 33.

19 Calculs effectués à partir des effectifs d'élèves des lycées et collèges publics en 1939-1940 et à partir des horaires fixés par les arrêtés des 30 avril 1931, 22 mai 1937 et 30 mai 1938. On a négligé l'enseignement littéraire en terminale, dont la répartition entre français et langues anciennes n'était pas fixée *a priori*. Pour la section du diplôme, on a supposé un alignement avec les horaires de la section moderne.

littéraires s'en voyait nettement accrue²⁰. Compte tenu des horaires et des effectifs, les cours de langues anciennes ne représentaient plus en 1953-1954, que 29 % des besoins d'enseignement en lettres²¹. Faudrait-il à l'avenir confier à la licence et aux agrégations classiques le soin de recruter des professeurs dont le métier serait très différent de celui auquel étaient destinés leurs prédécesseurs ? Faudrait-il au contraire envisager un recrutement spécifique pour les professeurs de français des sections modernes ? Enfin, certains souhaitaient toujours, à la sortie de la guerre, défendre l'héritage pédagogique des EPS, celui d'un enseignement moderne et démocratique²². S'il n'est pas évident, pour l'historien, de caractériser concrètement cet héritage, reste que cette revendication rejoignait ici les considérations pratiques pour appuyer la création d'un cursus de lettres sans latin. Mais encore fallait-il vaincre l'opposition des classiques et trouver un consensus sur le contenu de ces lettres « modernes ». La tâche était loin d'être simple.

2 – Du principe à la formule : une genèse laborieuse

À la Libération, le gouvernement opta sans tarder pour la mise en place d'un nouveau cursus, apte à former les professeurs de français sans le secours des langues anciennes. Dès 1945, avant même l'installation des conseils d'enseignement qui devaient remplacer le Conseil supérieur de l'Instruction publique, René Vettier, directeur de l'ENS de Saint-Cloud, et Marguerite Dard, directrice de l'ENS de Fontenay, participèrent aux côtés de représentants de la Faculté des lettres de Paris à l'élaboration d'une nouvelle licence. Le décret du 20 janvier 1946 institua aux côtés de la licence de lettres classiques une licence de « lettres et littératures modernes », rebaptisée « licence de lettres modernes » après sa réforme en 1947. Le diplôme d'études supérieures de lettres modernes, prélude logique à la création d'une agrégation, fit rapidement suite²³. Étudié dès 1949 au ministère, soumis une première fois aux conseils d'enseignement en 1953, le projet d'agrégation ne déboucha pourtant qu'en 1959. Sans doute faut-il faire la part de l'opposition des classiques, analysée ci-dessous. Mais

20 Élèves de l'enseignement public, tous établissements confondus, de la sixième à la première (année scolaire 1943-1944) : sections classiques : 117 405, sections modernes : 117 226. INSEE, *Annuaire statistique. 1940-1945*, 56^e vol., Paris, Imprimerie nationale, p. 53.

21 « Évolution des effectifs du second degré public par classe et par sexe, de 1945-1946 à 1959-1960 », ministère de l'Éducation nationale, *Tableau statistique (TS)*, n° 506, décembre 1960.

22 Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des normaliens...*, op. cit., p. 153-160.

23 Arrêté du 21 septembre 1948.

leur résistance fut considérablement facilitée par les divergences qui opposaient entre eux les partisans d'un nouveau cursus, investi d'enjeux sociopolitiques, scientifiques et pédagogiques difficiles à concilier.

La question du latin

En 1919 et 1920, lors de la réforme des certificats d'aptitude des enseignements secondaire féminin et primaire supérieur, le latin y avait fait son entrée à titre d'option sans susciter trop d'émotions. Mais quand l'institution d'un cursus littéraire moderne devint l'affaire d'un second degré unifié, l'inscription du latin dans la formation des futurs professeurs de français « modernes » se chargea d'une nouvelle portée symbolique.

Dans sa première version, la licence de lettres et littératures modernes de 1946 ne comportait aucune épreuve de latin. Lors de son réexamen par les conseils d'enseignement l'année suivante, Maurice Lacroix, président de la Société des professeurs de français et de langues anciennes (SPFLA, encore dite Franco-ancienne), avait simplement émis le souhait que les candidats fissent preuve d'une connaissance minimale de la structure du latin, et il avait obtenu gain de cause²⁴. À cette date, il ne s'agissait que d'assurer la continuité avec l'ancienne licence d'enseignement primaire supérieur : aussi bancale fût-elle, la nouvelle licence ne suscita guère de réactions²⁵. Mais la question n'était pas, pour autant, définitivement tranchée et les projets d'agrégation lui donnèrent une acuité nouvelle. Des professeurs agrégés chargés d'enseigner la langue française pouvaient-ils tout ignorer du latin ?

Pour les partisans du « sans-latin-ni-grec », il était impératif de créer un concours ouvert aux élèves des sections modernes. Certains professeurs recrutés par la licence d'enseignement primaire supérieur ou par le professorat défendaient cette ligne en mêlant arguments idéologiques et défense corporatiste. « Détruisons le fétichisme gréco-latin ! »²⁶, tel était le mot d'ordre lancé par Arnaud, professeur au collège d'Orthez, appelé, il est vrai, à plus de pondération par ses collègues du Syndicat national des collèges modernes²⁷. Cette tendance continua d'exister au Syndicat national de l'enseignement

24 Compte rendu de l'assemblée générale, 28 mai 1947, *Revue de la Franco-ancienne (RFA)*, n° 83, 3^e trim. 1946-1947, p. 74.

25 À titre d'exception, Pierre Boyancé, « La nouvelle licence ès lettres », art. cit.

26 Arnaud, « Le déclassement des "certifiés" et le "classicisme" de l'enseignement moderne », *Bulletin de l'enseignement moderne*, n° 6, octobre 1947, p. 30.

27 *Bulletin de l'enseignement moderne*, n° 7, novembre 1947, p. 34.

secondaire (SNES) après la fusion de ces deux syndicats en 1949. Elle y était incarnée par Jeanne Borgey, professeur d'histoire en collège moderne, membre du bureau national du SNES à partir de 1950²⁸ et élue au Conseil de l'enseignement du second degré (CESD) en 1950, 1954 et 1958²⁹.

Pour les défenseurs du modèle classique, concevoir une agrégation de lettres sans latin relevait de l'hérésie. Sur le plan pédagogique, la Société des professeurs de français et de langues anciennes n'avait jamais cessé, depuis sa création, de souligner le profit que les élèves des sections classiques tiraient, en français, de leur connaissance du latin. Les professeurs de lettres appréciaient, sans aucun doute, la contribution des heures de latin à l'apprentissage grammatical ou à la formation du style³⁰. Mais ils mettaient surtout l'accent sur l'importance de la filiation entre français et latin, et plus encore – car ce premier argument était depuis longtemps battu en brèche par les grammairiens³¹ – sur le fait que la littérature française « de Montaigne à Rimbaud, [avait] vécu comme en symbiose avec une culture latine et grecque »³². Qu'un élève puisse être formé par les humanités modernes, soit. Mais un professeur de français ne pouvait se dispenser de la culture classique, s'il voulait réellement connaître et apprécier les chefs-d'œuvre de la littérature française.

L'acuité de cette question tenait sans doute, pour partie, à ce que les partisans d'une grande réforme scolaire voyaient dans l'enseignement du latin la pierre d'achoppement qui vouait tous leurs projets à l'échec. Dans la lignée d'Edmond Goblot³³, on dénonçait le préjugé social qui fondait l'attachement de la bourgeoisie à cette langue et entravait insidieusement la démocratisation du second degré. La virulence des controverses sur la réforme du système éducatif affectait d'autant plus le débat relatif à l'agrégation de lettres moder-

28 Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 1, Paris, Institut de recherches sur l'histoire du syndicalisme dans les enseignements du second degré (IRHSES), 2003, notes biographiques.

29 Voir par exemple ses positions sur la création de l'agrégation de lettres modernes, *Université syndicaliste (US)*, n° 155, 10 février 1957, p. 15.

30 André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006, p. 568-575.

31 « Le vocabulaire ne s'apprend pas à coup d'étymologies, et notre syntaxe ne doit rien ou à peu près au latin, ni de ses instruments, ni de ses tours », Ferdinand Brunot, Charles Bruneau, *Précis de grammaire historique de la langue française*, Paris, Masson, 1949 (3^e éd., 1^{re} éd. 1932), p. XXXV.

32 Pierre Boyancé, « Le problème des humanités modernes. III. Humanités modernes et littérature », *Le Monde*, 8 septembre 1951, p. 7.

33 Edmond Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie*, Paris, F. Alcan, 1925, chapitre 6, « L'éducation intellectuelle », p. 113-128.

nes que celui-ci mettait aux prises les mêmes protagonistes, tels l'inspecteur général de lettres Jean Guéhénno et la Franco-ancienne, qui s'affrontèrent à fleurets mouchetés tout au long de cette période³⁴.

Les revendications des universitaires

Dans l'enseignement supérieur, convictions pédagogiques et expansionnisme institutionnel se conjuguèrent pour appuyer le développement des lettres modernes. Cette alliance objective d'intérêts corporatistes et de préoccupations intellectuelles caractérisait aussi bien les positions des philologues « francisants » que celle des comparatistes.

Le point de vue des philologues spécialistes de langue française s'enracinait dans une conviction pédagogique déjà ancienne : il fallait promouvoir un enseignement du français par et pour lui-même. Héritiers et disciples de Ferdinand Brunot, Albert Dauzat, Charles Bruneau ou Robert-Léon Wagner réclamaient que la formation des professeurs de lettres fût amendée en ce sens. *Le Français moderne*, revue de philologie française ouverte aux questions pédagogiques, leur servait de porte-voix. Ils y déploraient la coupure entre l'agrégation de lettres et celle de grammaire, qui réduisait à peu de chose la formation grammaticale des agrégés de lettres³⁵. Ils reprochaient aussi à la formation classique de réserver une place insuffisante au français, défavorisé par le jeu des coefficients³⁶. Ce constat avait, en 1944, conduit Albert Dauzat à réclamer pour l'enseignement classique une « agrégation de français », c'est-à-dire une agrégation qui « donne la première place au français – littérature et grammaire – tout en faisant une part au latin et au grec »³⁷, tandis qu'une agrégation de langues anciennes serait chargée de fournir aux classes supérieures des lycées les professeurs de latin et de grec dont elles pouvaient avoir besoin.

À défaut d'une réforme du cursus classique, la mise en place du cursus de lettres modernes pouvait satisfaire ces revendications. Avec le certificat de littérature française et celui de grammaire et philologie françaises – hérité de la licence d'enseignement primaire supérieur –, la licence de lettres moder-

34 La RFA s'en fit l'écho à plusieurs reprises. Voir par exemple la lettre de Maurice Lacroix au ministre René Billères en décembre 1956, n° 120, janvier 1957, p. 8-9.

35 Albert Dauzat, « Il faut une agrégation de français », *Le Français moderne*, vol. XII, 1944, p. 242. Sur le détail des épreuves, nous renvoyons une fois pour toutes aux tableaux joints en annexe.

36 Voir le rapport adressé par Robert Léon Wagner à Gustave Monod au sujet de la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, Archives nationales (AN), F17/17820.

37 Albert Dauzat, « Il faut une agrégation de français », art. cit., p. 242.

nes comportait une forte composante de français. Sa création fut saluée avec enthousiasme par Charles Bruneau, qui y vit d'emblée l'occasion de développer des études jusqu'alors négligées par l'université³⁸.

Les grammairiens et les linguistes ne furent pas les seuls à saisir l'intérêt de cette création. La littérature comparée, proposée à titre optionnel aux licenciés de lettres modernes comme aux licenciés de langues vivantes, bénéficia également de cette nouvelle impulsion. Implantée de longue date dans les universités de Lyon, Paris et Strasbourg, elle conquiert, entre 1949 et 1955, Dijon, Bordeaux, Toulouse, Clermont, Lille, Rennes, Grenoble et Aix³⁹. Pour la Société nationale française de littérature comparée (SNFLC), créée en 1955, la future agrégation apparut d'emblée comme l'indispensable couronnement des études qu'elle cherchait à promouvoir⁴⁰.

Forts de l'expansion de leur enseignement, soutenus par leurs étudiants, de nombreux professeurs d'université, à Paris et en province, appelaient donc de leurs vœux un concours qui viendrait consacrer leurs études⁴¹. En effet, l'agrégation, en principe destinée au recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire, jouait un rôle structurant dans l'enseignement supérieur : dans les disciplines littéraires, la présence d'une discipline au CAPES ou à l'agrégation garantissait en amont un afflux d'étudiants au niveau de la licence et, à la clef, des créations de postes dans l'enseignement supérieur ; encore fallait-il pourvoir ces postes, or il était difficile, à cette date, d'être recruté à l'université sans être agrégé. Pour des disciplines encore fragiles institutionnellement comme la littérature comparée, la création d'une agrégation était donc la condition nécessaire à la formation d'un groupe professionnel autonome par rapport aux disciplines traditionnelles.

38 Charles Bruneau, « La licence moderne et la culture française », *Le Français moderne*, avril 1947, n° 2, p. 86.

39 « État de l'enseignement de la littérature comparée en France. Rapport présenté par Robert Escarpit, secrétaire général de la Commission nationale de littérature comparée », *Revue de littérature comparée* (RLC), 1955, p. 430.

40 Fondée en 1954, la Commission nationale de l'Association internationale de littérature comparée adopta, le 7 mai 1955, un vœu en faveur de la création de l'agrégation de lettres modernes (RLC, 1955, p. 290-291). Le 1^{er} décembre 1956, le bureau de la SNFLC reconduisit le vœu de la Commission (RLC, 1957, p. 143). Voir aussi le questionnaire adressé par le bureau aux adhérents (RLC, 1958, p. 307).

41 Voir la lettre adressée par les sections de français et de latin de la faculté des lettres de Toulouse, unanimes, aux sections de français et de latin des facultés des lettres, s. d., Centre des archives contemporaines (CAC), 19870110/83.

« Humanités modernes » ou retour de la polyvalence ?

Un dernier courant renouait avec les expériences et les projets du passé en cherchant dans la polyvalence du professeur principal une réponse aux défaillances de l'enseignement moderne, toujours soupçonné d'être un « dépotoir ».

En 1896, suite à la transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne, le ministère avait déjà envisagé de réformer les agrégations de langues vivantes pour que les nouveaux agrégés puissent enseigner conjointement le français et une langue vivante dans les sections modernes⁴². Un temps écarté, le projet avait refait surface dans l'entre-deux-guerres, porté par une partie des professeurs de langues vivantes⁴³. Il trouva, à la Libération, de nouveaux promoteurs. L'argumentaire n'avait guère évolué. Il s'agissait de transposer aux sections modernes les bénéfices tirés, dans les sections classiques, de l'association et de la confrontation entre français et latin. Unité de direction, entraînement à la version et au thème tourné vers la maîtrise et la connaissance de la langue française, formation du goût littéraire par confrontation et rapprochement des œuvres : tels étaient les mérites attribués à cette formule, qui avait la préférence de la direction de l'enseignement secondaire. Retrouvant les arguments d'autrefois, Gustave Monod, puis son successeur Charles Brunold, se prononcèrent l'un et l'autre pour une agrégation habilitant le professeur de lettres modernes à enseigner conjointement le français et une langue vivante⁴⁴. À l'inspection générale des lettres, Jean Guéhenno défendait, lui aussi, ce projet⁴⁵.

42 « Projet de création d'une agrégation des langues modernes », *Revue universitaire*, 1896, t. II, p. 1-16.

43 Monique Mombert, « De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939 », *Histoire de l'éducation*, n° 106, 2005, p. 112-113.

44 Gustave Monod, « Humanités Modernes ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 5, mars 1952, p. 378-381. Père fondateur des classes nouvelles, Gustave Monod souhaitait que les professeurs de lettres du premier cycle fussent polyvalents.

45 Cet agrégé de lettres, d'extraction modeste, avait très tôt dénoncé le rôle de « faiseuse de maîtres » que l'enseignement secondaire faisait jouer aux humanités classiques (Jean Guéhenno, *Caliban parle*, Paris, Grasset, 1928, p. 86). Il fut parmi les plus ardents partisans de l'agrégation de lettres modernes à la Libération. Lors de sa création, il déplora publiquement qu'on eût renoncé au projet d'agrégation bivalente français-langues vivantes. Jean Guéhenno, « Lettres modernes », *Le Figaro*, 11 septembre 1959, p. 1.

Cette perspective divisait les professeurs de langues vivantes⁴⁶. L'intégration de leurs disciplines à la formation des professeurs de lettres modernes pouvait les séduire : c'était reconnaître enfin la haute valeur culturelle des humanités modernes. Mais, s'agissant des services d'enseignement, ils ne souhaitaient pas renoncer pour autant au principe de la spécialisation et au monopole qu'ils exerçaient sur les cours de langues vivantes. Fallait-il alors, pour préserver ce monopole, réduire à peu de chose la présence des langues vivantes dans le cursus de lettres modernes ? Fallait-il, au contraire, s'assurer que les professeurs de lettres modernes appelés à compléter leur service par des heures de langues vivantes seraient effectivement en état de le faire ? Lors de la réforme de la licence, en 1947, l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV) retint cette dernière hypothèse⁴⁷. Celle-ci fut, en revanche, écartée pour l'agrégation, comme l'attestent les interventions de Marguerite-Louise Rocher, élue du SNES et représentante officielle des langues vivantes au CESD⁴⁸.

Cette ligne éloignait la position des professeurs de langues vivantes de celle de l'inspection générale de lettres, favorable à une forte inscription des langues vivantes dans le futur concours, comme le montre le projet d'agrégation élaboré en 1952⁴⁹. Il n'était pourtant nullement question, dans l'exposé des motifs, de recruter par ce biais des professeurs bivalents, aspect sans doute controversé. La présence des deux langues vivantes dans ce projet tenait donc avant tout au souci de maintenir un certain parallélisme avec les agrégations de lettres et de grammaire, qui supposaient des connaissances en français, en latin et en grec. Ainsi espérait-on échapper au reproche d'« agrégation au rabais » brandi par les classiques.

Enfin, certains promoteurs du projet d'agrégation nouvelle, brandissant la bannière des « humanités modernes », appelaient à prendre acte de la caducité des humanités classiques et à fonder l'enseignement moderne sur un nouvel humanisme. Convaincus par l'éloquence de l'historien Lucien Febvre, un groupe de professeurs et d'universitaires rassemblés au ministère en juin 1949

46 Voir *Les langues modernes*, n° 6, novembre 1946, p. 508-510 ; n° 1, janvier.-février 1947, p. 85 ; courrier de René Vettier, n° 5 septembre.-octobre 1947, fascicule B, p. 22 (il s'était déjà prononcé sur ce sujet avant guerre : « À propos de l'agrégation franco-moderne. Une hésitation nécessaire », *Les langues modernes*, n° 6, juin-juillet 1937, p. 342).

47 Compte rendu des débats au Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN), 25 mars 1947, AN, F/17/17520.

48 Compte rendu des débats au CESD, 18 juin 1959, CAC, 19770543/2

49 Inspection générale de lettres, « Rapport [...] tendant à la création d'une agrégation des lettres modernes », 15 octobre 1952, AN, F/17/17530.

s'accorda par exemple, sur un projet d'agrégation qui ancrerait les humanités modernes sur le français, les langues vivantes et l'histoire, triple fondement, selon eux, d'une vraie culture moderne⁵⁰. Cette formule, encore élargie à la philosophie ou à l'économie politique, avait aussi la préférence de René Billères, ministre de l'Éducation nationale entre 1956 et 1958⁵¹. Ce qui ressemblait à une résurrection de l'ancien professorat ne devait rien à la nostalgie du primaire supérieur : entre utopie éducative et commodité administrative, la polyvalence répondait au souci, toujours présent dans les années 1950, d'assurer le fonctionnement des petits établissements, où les effectifs n'étaient pas toujours suffisants pour que les professeurs spécialistes aient des services complets, tout en faisant écho à certaines orientations de l'Éducation nouvelle plaidant pour le décroisement des disciplines littéraires.

Accessibilité aux élèves de l'enseignement moderne, adéquation aux évolutions de l'enseignement supérieur, commodité administrative, pertinence pédagogique, exigence de niveau : autant d'impératifs difficiles à concilier qui faisaient obstacle à la pérennisation du nouveau cursus.

3 – Nécessité et rapports de forces : la création de l'agrégation

Jusqu'en 1959, l'absence d'agrégation compromit le développement des lettres modernes. Cette crise larvée se résolut en quelques mois du fait des contraintes effectives qui pesaient sur le fonctionnement de l'institution, mais aussi à la faveur d'un nouveau rapport de forces dans le monde enseignant.

Le poids des chiffres

Dès l'origine, les contraintes nées du décalage entre flux de licenciés et besoins d'enseignement avaient été invoquées en faveur du cursus de lettres modernes. Mais ce qui n'était à l'origine qu'une tendance avait pris, en dix ans, une ampleur telle que la réforme revêtait désormais un caractère d'urgence. Tel fut le cœur de l'argumentation déployée par l'inspecteur général de lettres Adrien Cart, rapporteur du projet d'agrégation de lettres modernes devant les conseils d'enseignement en 1959 : l'examen détaillé des statistiques confirme pour une large part ses analyses.

50 Rapport adressé par Robert Léon-Wagner à Gustave Monod sur la création d'une agrégation moderne, 15 septembre 1949, AN, F/17/17820.

51 Courrier des inspecteurs généraux Maurice Crouzet et Jean Guéhenno à Charles Brunold, 24 janvier 1958, AN, F/17/17820.

Le premier fait allégué par l'administration était la disproportion croissante entre le nombre d'heures de français et celui de langues anciennes dispensées dans les classes. Certes, en premier cycle, passé le choc de l'absorption des EPS dans le second degré, la répartition des élèves entre section classique et moderne à l'entrée en 6^e n'avait plus guère évolué⁵². En revanche, avec la création en 1942 du bac philo-sciences, rebaptisé sciences-expérimentales, puis la mise en place en 1951 de la section M', où n'était exigée qu'une seule langue vivante, les portes du second cycle s'étaient ouvertes aux élèves de cours complémentaires, qui gonflaient les effectifs de l'enseignement moderne. La réforme Berthoin de janvier 1959, qui prévoyait un allongement de la scolarité et une rationalisation du système éducatif, menaçait d'amplifier un phénomène auquel contribuait aussi le rapprochement du personnel des enseignements généraux avec celui du technique long. En outre, la priorité donnée, depuis 1956-1957, aux enseignements scientifiques et techniques⁵³ modifiait les termes du problème : on n'attendait plus du professeur de lettres modernes qu'il sauve les sections modernes de la déchéance mais, plus modestement, qu'il contribue à la formation des flux de scientifiques et de techniciens dont l'économie française avait besoin.

Or le vivier des professeurs de lettres classiques ne pouvait suffire à satisfaire cette demande. Dans l'immédiat après-guerre et au début des années 1950, les partisans du cursus de lettres modernes mettaient d'abord en avant les répugnances des professeurs classiques à enseigner en section moderne. À la fin de la décennie, cet argument, de moins en moins fondé de l'aveu même des inspecteurs généraux⁵⁴, devenait tout bonnement superflu. Les flux de candidats aux concours de lettres classiques ne pouvaient suffire à alimenter des besoins croissants, et l'étiollement des effectifs de la section latin-grec du baccalauréat (section A) – contrastant avec la croissance rapide de ceux des autres sections – augurait mal de l'avenir⁵⁵. Sans doute cet argument pou-

52 Ainsi, dans l'année scolaire 1957-1958, l'enseignement public accueillait 64 276 élèves en 6^e moderne, contre 67 220 en 6^e classique, mais 20 706 élèves en 1^{re} classique contre 40 879 en 1^{re} moderne : INSEE, *Annuaire statistique de la France 1958*, 65^e vol., Paris, Imprimerie nationale, 1959, p. 49.

53 Voir Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 54, 2007, p. 31-34.

54 Compte rendu des débats au CESD, 18 juin 1959, CAC, 19770543/2.

55 Le nombre d'admis à la première partie du baccalauréat en série A, latin-grec, passe de 7 019 en 1946 — soit 19,5 % du total des admis, toutes séries confondues — à 4 778 en 1957, soit 8,3 % du total des admis. On n'inclut pas la série A', latin-grec-sciences, créée en 1953, qui formait des scientifiques : *Informations statistiques (IS)*, n° 7, février 1958, p. 9-23.

vait-il inspirer quelques réserves. L'administration, imprévoyante, avait aggravé le phénomène, en déconseillant aux familles l'orientation vers les études classiques⁵⁶. D'autre part, les lettres n'étaient pas la seule discipline à souffrir de difficultés de recrutement liées aux évolutions démographiques et à la faible proportion de diplômés du supérieur dans les générations entrant sur le marché du travail. Reste que, à l'exception des classiques, les milieux enseignants s'étaient peu à peu convaincus de la nécessité d'un recours généralisé aux professeurs de lettres modernes.

Face aux flux très insuffisants de candidats aux agrégations classiques, les futurs agrégés de lettres modernes représenteraient un précieux appoint. Adrien Cart dut certes reconnaître que les candidats potentiels ne se bousculaient pas : on ne pourrait d'abord compter que sur les élèves des ENS de Fontenay et Saint-Cloud, sur quelques « instituteurs vraiment mordus par le côté des études » et sur des philosophes découragés par l'absence de débouchés dans cette discipline excédentaire⁵⁷. Mais on pouvait surtout espérer que la mise en place d'une agrégation conférerait au nouveau cursus l'attrait qui lui faisait défaut tant qu'il débouchait sur une impasse. C'est du moins ce que plaidait le jury du CAPES de lettres modernes, qui peinait à pourvoir le petit nombre de postes ouverts chaque année pour ce concours⁵⁸.

Mobilisations

L'évolution du rapport de force chez les enseignants et les étudiants vint renforcer encore ces contraintes objectives. Si, dans un premier temps, seuls les défenseurs de la position classique formaient un camp identifiable et uni, doté de porte-parole reconnus et capable de nouer des alliances, les promoteurs du cursus de lettres modernes surent peu à peu trouver de solides appuis institutionnels.

La Franco-ancienne avait refusé, en 1938, de s'ouvrir aux professeurs de français des EPS par crainte d'accueillir en son sein des ennemis des langues

56 Circulaire de Charles Brunold, 19 septembre 1952, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*, n° 35, 2 octobre 1952, p. 3-5.

57 Compte rendu des débats au CESD, 18 juin 1959, CAC, 19770543/2.

58 Voir par exemple les rapports d'Henri Legrand, président du jury du CAPES de lettres modernes en 1954 et 1955, et le rapport de Jean Boudout, son successeur, en 1957. La répartition des postes ouverts aux CAPES pendant cette période reste à peu près stable : 20 à 25 % pour les lettres modernes, 75 à 80 % pour les lettres classiques. Mais faute de candidats suffisamment nombreux en lettres modernes, la proportion de certifiés de lettres modernes recrutés est bien inférieure.

anciennes⁵⁹. Dirigée, après la guerre, par Maurice Lacroix, professeur de khâgne à Henri IV, elle ne se départit pas d'une hostilité de principe au développement du cursus littéraire moderne. Sans doute les adhérents ne partageaient-ils pas tous l'intransigeance des membres du bureau, mais il n'y eut ni enquête ni référendum sur ce point, et les dirigeants gardèrent donc les mains libres.

L'association bénéficiait alors de l'aura et du réseau de son président, ancien résistant, député de la première Constituante, proche de la Jeune République, élu du SNES au CESD et au Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN), et membre du bureau de la Société des agrégés⁶⁰. Elle pouvait aussi faire valoir sa large implantation : en 1950-1951, avec 2 459 adhérents, elle rassemblait près de 50 % des professeurs de lettres des lycées et collèges⁶¹. Enfin, elle trouvait un précieux allié dans l'Association Guillaume Budé, où se retrouvaient la plupart des professeurs de langues anciennes de l'enseignement supérieur et plusieurs milliers de défenseurs des humanités⁶². Elle était ainsi parvenue à faire échouer le projet d'agrégation élaboré en 1952 et soumis aux conseils d'enseignement l'année suivante, ayant reçu, en cette circonstance, le soutien de la Société des agrégés et de l'APLV, également hostiles au principe d'une agrégation insuffisamment spécialisée⁶³.

Mais, face aux défenseurs du monopole classique, se forma bientôt une coalition structurée, résolue à obtenir gain de cause. Sensibles à la situation délicate dans laquelle se trouvaient nombre d'étudiants brillants, forcés soit de renoncer à leur carrière, soit de changer d'orientation, les professeurs d'université s'intéressèrent au problème de l'agrégation. Les pionniers furent probablement les professeurs de la faculté de Paris, associés à la mise en place de la licence. Suite aux débats suscités par le projet de 1952, les autres facultés s'emparèrent, elles aussi, de la question. Professeurs et étudiants furent

59 René Georgin, « Éditorial », *Bulletin de la Société des professeurs de français et de langues anciennes*, n° 79, janvier 1939, p. 95.

60 Yves Verneuil, « Maurice Lacroix », in *La Société des agrégés, de sa fondation à nos jours*, thèse de doctorat, Université Paris 4, 2001, vol. *Sources et bibliographie*, p. 106-108 ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 1, IHRSES, 2003 ; Jean Bécarud, Jean Simon (dir.), *Dictionnaire des parlementaires français*, La Documentation française, 1988 ; *Humanisme et humanités. Hommage à Maurice Lacroix*, n° spécial de la RFA, 1961 ; Jean-François Kessler, *De la gauche dissidente au nouveau Parti socialiste. Les minorités qui ont renouvelé le PS*, Toulouse, Privat, p. 424-426.

61 Annuaire publié dans le supplément à la RFA, n° 97, mars 1951.

62 En 1953, l'AGB affichait 7 500 adhérents : *Bulletin de l'association Guillaume Budé*, n° 3, octobre 1953, p. 3.

63 Les comptes rendus de cette séance du CESD ne figurent pas dans les archives, mais la RFA et l'US en donnent un récit détaillé : US, n° 103-104, 1^{er}-15 juin 1953, p. 5-6.

consultés, projets et contre-projets circulèrent, à tel point qu'en 1959 Adrien Cart pouvait déclarer : « Dans l'ensemble, l'idée même d'une agrégation de lettres modernes a été adoptée on peut dire par toutes les facultés délibérant séparément avec quelques réserves, quelques modifications »⁶⁴.

Plus encore que les professeurs, les étudiants de lettres modernes surent bientôt faire entendre leurs revendications. En 1948, le problème de l'agrégation ne semblait devoir concerner que les étudiants des ENS de Fontenay et de Saint-Cloud, élite de l'enseignement moderne. Aussi limité fût-il, l'afflux d'étudiants en lettres modernes dans les années suivantes élargit le public potentiellement concerné par ce problème. Sur une initiative des sections syndicales des ENS de Saint-Cloud et Fontenay, un projet d'agrégation fut débattu dans les assemblées étudiantes en 1955, à Paris d'abord, puis au niveau national : en février 1956, l'Office national des étudiants en lettres (ONELF) de France l'adopta à la quasi-unanimité⁶⁵. En avril 1957, au congrès de Paris, l'Union nationale des étudiants de France (UNEF) reprit cette revendication à son compte et milita dès lors activement en sa faveur⁶⁶.

Du côté des professeurs du secondaire, le SNES sortit du *statu quo* sous l'impulsion des élèves des ENS, qui en étaient membres aussi bien que de l'UNEF. Après quelques tribunes libres isolées au début des années 1950⁶⁷, l'offensive reprit en 1956⁶⁸. Le congrès du SNES tenu à Pâques de cette année-là vota une motion mettant à l'ordre du jour du congrès suivant l'examen d'un projet d'agrégation de lettres modernes⁶⁹. Élaboré en commission⁷⁰, un projet d'agrégation de français fut donc soumis, par référendum, à l'avis des syndiqués⁷¹. Le résultat des votes fut sans équivoque : 56 % des voix pour, 21 % contre

64 Compte rendu des débats au CESD, 18 juin 1959, CAC, 19770543/2.

65 US, n° 143, 12 mars 1956, p. 14.

66 Dossiers des congrès de l'UNEF, fonds UNEF, CAC 19870110/6-8.

67 Marius Chatignon, Edmond Fabre, « L'agrégation de lettres modernes », US, n° 62, 15 juin 1950, p. 25-26 ; Marius Chatignon, Edmond Fabre, « Pour une agrégation de lettres modernes », US, n° 68, 20 février 1951, p. 41.

68 Gérard Abensour, « Chronique des catégories. Les quatre ENS », US, n° 142, 20 février 1956, p. 25.

69 « Principales résolutions adoptées par le Congrès de Pâques », US, n° 144, 23 avril 1956, p. 17 ; « Chronique des catégories. Compte rendu du congrès par G. Abensour, secrétaire des ENS », *ibid.*, p. 25.

70 Pierre Sénecat, « Chronique pédagogique. L'agrégation de français », US, n° 153, 20 décembre 1956, p. 17-18 ; compte rendu de la commission pédagogique du 28 novembre 1956, *ibid.*, p. 29 ; compte rendu de la commission pédagogique du 12 décembre 1956, US, n° 154, 15 janvier 1957, p. 22.

71 Pierre Sénecat, rapport pédagogique préparatoire au congrès de Pâques 1957, US, n° 156, 28 février 1957, p. 15.

et 23 % d'abstentions. Quant aux épreuves, les syndiqués se prononcèrent très majoritairement en faveur d'une épreuve obligatoire de latin à l'écrit et, avec une majorité moins nette, en faveur d'une épreuve obligatoire de latin à l'oral⁷². Faisant place au latin, mais pas aux langues vivantes ni à la littérature comparée, ce projet ne prétendait pas rompre avec la culture classique, non plus que donner naissance aux humanités modernes. Il ambitionnait simplement de satisfaire les besoins réels de l'enseignement sans remettre en cause les agrégations classiques et sans heurter le principe de spécialisation, garant de la valeur du concours d'agrégation : une motion liminaire précisait que « l'agrégé de français [n'enseignerait que] le seul français dans les seules sections non classiques »⁷³. Très différent des propositions de 1952, il ne pouvait susciter les mêmes réactions : à un concours expurgé de toute épreuve de langues vivantes, l'APLV n'avait plus rien à opposer ; quant à la Société des agrégés, présidée depuis 1956 par Jean Marchais, un professeur de lettres favorable à la nouvelle agrégation, elle ne soutint pas ouvertement ce projet – pour ne pas heurter de front la Franco-ancienne – mais elle ne s'y opposa plus⁷⁴.

Lorsque le départ de René Billères mit un terme définitif au projet d'agrégation polyvalente⁷⁵, la Franco-ancienne se trouva donc presque complètement isolée face à la pression conjointement exercée par le SNES – avec le soutien de la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) – et par l'UNEF sur le ministère⁷⁶ : ses membres alertèrent le président de la République et le ministre⁷⁷, mais seuls firent écho à leurs inquiétudes le conseil d'administration de l'Association Guillaume Budé et l'Académie française⁷⁸. Affaiblis par le recul des étu-

72 US, n° 160, 1^{er} juin 1957, p. 19.

73 « Résolutions adoptées par le congrès de Grenoble », US, n° 159, 15 mai 1957, p. 13.

74 Cette décision avait aussi des raisons stratégiques. Jean Marchais souhaitait que la Société des agrégés se montrât progressiste pour mettre en échec les tenants du tronc commun, auquel elle s'opposait. Yves Verneuil, *La Société des agrégés...*, op. cit., p. 674-677.

75 « Le congrès de Pâques 1958. Compte rendu analytique des débats. Journée du 18 avril 1958 », US, n° 171, 15 mai 1958, p. 36.

76 « Rapport préparatoire au congrès de Pâques 1959 », US, n° 180, 10 février 1959 ; circulaire de la FNELF, 15 juin 1959, CAC, 19870110/83.

77 RFA, n° 129, septembre 1959, p. 103.

78 « L'agrégation de lettres modernes », motion du conseil d'administration, 14 juin 1959, *Bulletin de l'association Guillaume Budé*, n° 3, octobre 1959, p. 322 ; *Le Monde*, 24 juin 1959, p. 9.

des classiques⁷⁹, les professeurs qui les défendaient n'étaient plus en position de faire obstacle à la détermination de leurs adversaires.

Un « dénominateur commun »

Il restait toutefois à surmonter les divisions entre partisans de l'agrégation nouvelle. Devant les conseils d'enseignement, les épreuves de français ne soulevèrent guère de débat. La littérature comparée fut, elle aussi, admise dans le nouveau concours, mais – pour des raisons qui restent à préciser — de manière quasi-clandestine, sans que les épreuves concernées n'affichent cet intitulé⁸⁰. La controverse porta, pour l'essentiel, sur la place à accorder respectivement au latin et aux langues vivantes.

Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré, Aristide Beslais, directeur de l'enseignement primaire, comme Albert Buisson, directeur de l'enseignement technique, ne cachaient pas leur préférence pour une agrégation alliant français et langues vivantes. Incontournable à cette date dans les établissements techniques et dans les cours complémentaires, la polyvalence des professeurs de lettres du second degré aurait facilité la convergence des diverses filières d'enseignement post-élémentaires. Mais cette formule était fermement rejetée par les représentants du second degré. Les échanges débouchèrent sur un compromis. On maintint deux épreuves de latin, à l'écrit et à l'oral, mais pendant une période transitoire elles pourraient être remplacées par des épreuves de langue vivante. D'autre part, une version complétée, à l'oral, par la traduction et l'explication en français d'un texte de langue vivante, devait vérifier l'aptitude des candidats à apprécier les littératures étrangères dans leur langue d'origine⁸¹. La nouvelle agrégation n'était donc pas, *stricto sensu*, une agrégation de français, mais la part des langues y était trop mince pour qu'on pût véritablement y voir une agrégation de « lettres modernes ».

Le choix fait en faveur de la juxtaposition de deux cursus littéraires, classique et moderne, formant l'un et l'autre des professeurs de français, révélait

79 Signe parmi d'autres, les enquêtes et questionnaires lancés par des organismes internationaux — l'UNESCO en 1956, le comité d'entente de la Fédération internationale des personnels enseignants en 1957 — sur la place et le rôle des disciplines classiques dans l'enseignement.

80 Cette solution, ambiguë, avait été proposée par l'enseignement supérieur. Compte rendu des débats au Conseil de l'enseignement du second degré (CESD), 18 juin 1959, CAC, 19770543/2. Le compte rendu des débats au Conseil de l'enseignement supérieur n'a pu être retrouvé.

81 Compte rendu des débats au Conseil supérieur de l'Éducation nationale (CSEN), 23 juin 1959, CAC 19900088/3.

de profonds désaccords sur la place de l'héritage gréco-latin dans la culture française et sur la valeur d'un enseignement du français pour et par lui-même. En refusant de transformer l'agrégation de lettres classiques en agrégation de langues anciennes, comme certains le réclamaient, l'administration réaffirmait le lien étroit qui unissait culture française et héritage classique, lors même que la création d'un cursus de lettres modernes proclamait sa rupture.

II – Une irrésistible ascension (de 1960 au début des années 1980)

Au début des années 1960, les professeurs de lettres modernes ne représentaient encore qu'une petite minorité des professeurs de lettres des collèges et lycées publics. En quelques années, la forte croissance des effectifs et la recomposition des filières leur ouvrirent largement les portes de ces établissements. Mais cette supériorité numérique nouvelle ne parvint pas à gommer les hiérarchies anciennes qui, dans le second degré, cantonnaient le professeur de lettres modernes dans des positions subalternes. Tranchant avec ce conservatisme, l'enseignement supérieur hâta, au contraire, la normalisation et la consécration du nouveau cursus littéraire.

1 – « Qui peut le plus peut le moins » ou la politique du recrutement

Contesté par une partie du corps enseignant, boudé par les étudiants, le cursus de lettres modernes n'avait, dans un premier temps, que faiblement irrigué le groupe des professeurs de lettres. La tendance s'inversa à la fin des années 1950. Mais l'administration tenta, avec un succès variable, d'endiguer cette vague moderne.

L'évolution du vivier étudiant : la vague moderne

La comparaison du nombre de licences de lettres classiques et modernes délivrées chaque année par les universités françaises met en valeur l'essor fulgurant des lettres modernes dans les années 1960.

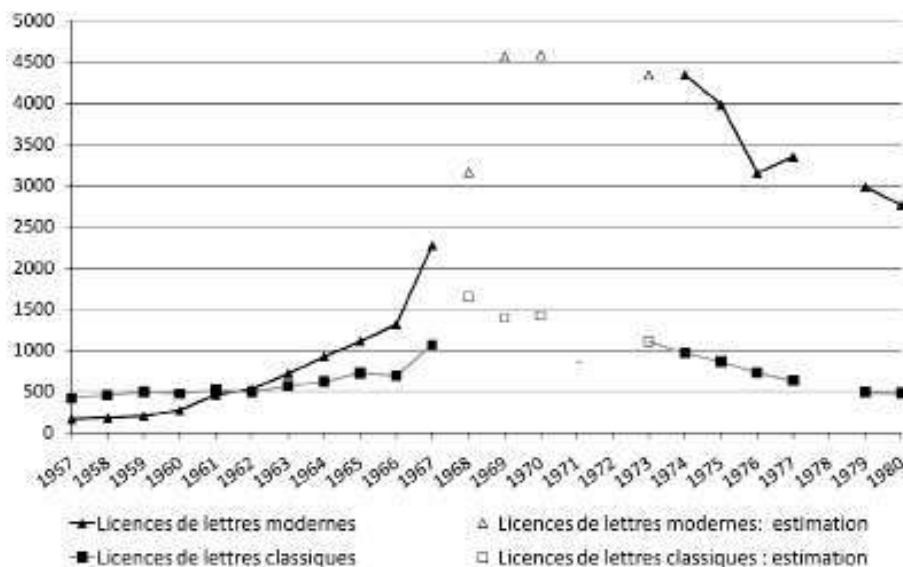


Tableau 1 : Licences de lettres classiques et modernes (1957-1980)

De 1957 à 1959 : Métropole et Algérie

De 1960 à 1967 : Métropole et DOM

Entre 1968 et 1973, certaines universités n'ont pas transmis leurs résultats lors de l'enquête nationale. L'estimation repose sur l'hypothèse que le total des diplômes délivrés par une université croît au même rythme que le total des diplômes délivrés par les autres universités.

1968-1969 : université de Paris non comprise

1970 : universités de Paris, Nanterre, Aix-Marseille et Brest non comprises

1971 : universités de Paris IV, V, VII, VIII, et X et Université de Caen non comprises

1972 : universités de Paris III, VII, VIII et XIII non comprises

1973 : université de Paris VIII non comprise

1978 : données manquantes

Sources : TS annuels ; *Agrégation*, n° 168, février-mars 1969.

Après un relatif maintien au cours des années 1950, la proportion des licences de lettres classiques sur le total des licences de lettres délivrées déclina de 71 % en 1959 à 32 % en 1967. Dans les années 1960, la croissance du second cycle et des études supérieures – liée, entre autres, à l'arrivée en seconde d'anciens élèves de cours complémentaires – bénéficia directement au cursus de lettres modernes, enfin pérennisé par l'agrégation. À l'inverse, les lettres classiques furent beaucoup moins concernées par ces nouveaux flux d'étudiants. Le reflux général des études littéraires, manifeste à partir des années 1970, creusa davantage encore l'écart entre les deux disciplines :

en 1980, les licences de lettres classiques représentaient moins de 15 % des licences de lettres délivrées par les universités françaises. Mais le vivier étudiant ne déterminait pas à lui seul la politique de recrutement, matérialisée par le nombre de postes ouverts chaque année aux concours.

Une modernisation sous contrainte (1960-1967)

Notons d'emblée qu'il ne fut jamais question de transformer les professeurs de lettres classiques en professeurs de langues anciennes. Une estimation construite à partir des effectifs et des horaires des différentes sections montre que les enseignements de langues anciennes ne représentaient plus, en 1969-1970, qu'environ 10 à 15 % du volume horaire total (en français, latin et grec) assuré par les professeurs de lettres de type lycée⁸². Cette brutale diminution par rapport à la situation de 1953-1954 reposait d'abord sur le fait que les langues anciennes n'avaient profité qu'à la marge de la croissance des effectifs du second degré. Mais elle découlait aussi de l'assimilation des professeurs de l'enseignement technique long aux professeurs des filières générales⁸³. Une nouvelle fois, le changement de périmètre de l'enseignement du second degré avait accru la part de l'horaire de français dans les besoins d'enseignement. Or, le recrutement des professeurs de lettres classiques resta toujours très largement supérieur aux 15 % qui auraient suffi à assurer la couverture des besoins en langues anciennes. Le ministère souhaitait donc, si l'on en juge par ce décalage, que les professeurs de lettres classiques continuent d'assumer une partie au moins des cours de français. Selon quels principes les postes furent-ils donc répartis entre les deux disciplines ?

82 La catégorie des « professeurs de type lycée », employée par l'administration, regroupe les professeurs agrégés, certifiés et assimilés. Évaluation réalisée à partir des horaires et effectifs en français et en langues anciennes en 1969-1970, « Statistiques des élèves étudiant le latin. 1969-1970 », TS, n° 3958, 8 février 1971. Pour le premier cycle, on ne tient compte que des filières confiées — en théorie — aux professeurs de type lycée, à savoir filières classiques et filière moderne 1. La filière moderne 2 était réservée aux PEGC.

83 Le décret du 17 mars 1958 avait consacré la présence d'un corps de professeurs agrégés dans les établissements de l'enseignement technique long, possibilité concrétisée en lettres grâce à la création de l'agrégation de lettres modernes. D'autre part, les quatre CAPET bivalents créés par les arrêtés du 10 août 1951 furent remplacés par une unique section E – français par l'arrêté du 30 septembre 1959. Cette transformation préparait l'alignement du CAPET de français sur le CAPES de lettres modernes, organisé par les arrêtés des 13 décembre 1965 et 15 janvier 1966, et annonçait, à terme, sa suppression, effectuée par l'arrêté du 8 octobre 1969.

La règle de départ, explicitée en 1960 à propos des nouveaux agrégés⁸⁴, était de cantonner les professeurs de lettres modernes aux sections modernes et techniques. Mais l'évolution du second cycle en modifia les conditions d'application. En effet, la réforme mise en œuvre par le ministre Christian Fouchet à partir de 1965 supprimait la distinction entre sections classiques et modernes dans le second cycle : latin et grec devenaient des disciplines optionnelles, proposées indifféremment aux élèves des sections littéraires et scientifiques. Dans le second cycle, la section technique était désormais la seule à n'abriter que des élèves non latinistes. Faudrait-il y cantonner les agrégés de lettres modernes ? Telle fut bien l'hypothèse envisagée par la commission du Cinquième Plan, qui n'en recommanda pas moins un recrutement nettement plus important en lettres modernes qu'en lettres classiques, afin de combler le retard pris les années précédentes⁸⁵.

Ces recommandations ne furent que partiellement suivies. Il est vrai qu'à partir de 1965, la part des postes ouverts en lettres modernes au CAPES commença à croître de manière significative, atteignant en 1968 près de 47 % des postes aux CAPES de lettres. En revanche, la proportion des postes réservés à l'agrégation de lettres modernes sur le total des trois agrégations littéraires – agrégation de lettres, agrégation de grammaire et agrégation de lettres modernes – ne s'éleva, pendant la même période, que de 24 à 29 %. Si le ministère prenait acte de la possibilité de faire plus largement appel aux professeurs de lettres modernes, il se montrait beaucoup plus réservé que la commission à leur égard.

Quelle que fût sa prudence, il ne put empêcher une « modernisation » rapide du groupe des professeurs de lettres. Était en cause, au premier chef, la crise du recrutement : frappant toutes les disciplines en raison de la croissance soudaine des effectifs du second degré⁸⁶, elle fut à la fois plus marquée et plus durable en lettres classiques qu'en lettres modernes. De 1960 à 1967, les jurys des concours admirent un pourcentage de certifiés de lettres modernes dépassant de huit à vingt-neuf points, selon les années, celui qu'avait fixé le ministère dans la répartition *a priori* des postes. D'autre part, étant donné

84 Circulaire du 29 août 1960, *BOEN*, n° 24, 22 septembre 1960, p. 2467.

85 Si le rapport n'explique pas l'origine des estimations proposées, les hypothèses retenues peuvent être reconstituées à partir d'informations fournies en annexe : Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du commissariat général du plan, *Rapport en vue du cinquième plan de développement économique et social*, Paris, Imprimerie nationale, 1965, p. 123-126.

86 Sur cette crise du recrutement, voir Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1987, p. 22-32.

l'évolution du vivier de licenciés, le recrutement de maîtres auxiliaires – palliatif indispensable – profita davantage à des professeurs de lettres modernes, comme le révèle le profil des certifiés par intégration⁸⁷. La féminisation rapide du groupe des professeurs de lettres s'opéra à la même époque et selon des mécanismes comparables, la pénurie de candidats étant plus forte aux concours masculins qu'aux concours féminins. Modernisation et féminisation modifièrent radicalement, en l'espace de quelques années, la physionomie du groupe professionnel des enseignants de français.

Un nouvel équilibre (de 1968 au début des années 1980)

1968 marqua un nouveau tournant. La suppression du latin en sixième en 1968, puis en cinquième en 1969, ôta toute signification à la notion de sections classiques et modernes sinon pour les classes de quatrième et troisième. La banalisation des horaires de français et de latin à l'issue de la réforme Haby fit disparaître, à partir de la rentrée scolaire de 1979, ce dernier vestige de la coupure traditionnelle entre classiques et modernes⁸⁸. Les anciennes règles avaient donc perdu toute validité. D'autre part, la forte croissance des effectifs universitaires et, à partir de 1975, le très net ralentissement de l'accroissement des besoins rendirent au ministère la possibilité de choisir le profil des recrues.

L'initiation au latin, introduite en cinquième à partir de 1969, aurait pu peser en faveur de l'affectation privilégiée de professeurs de lettres classiques dans toutes les classes de premier cycle. L'inspection générale de lettres plaida pour cette solution, épaulée par l'helléniste Raymond Weil, directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire de 1970 à 1973⁸⁹. Cependant, l'administration préféra accroître le recrutement des certifiés de lettres modernes : à partir de 1972, les postes ouverts en lettres modernes représentèrent entre 60 et 65 % du total des postes de lettres du CAPES. L'agrégation de lettres modernes entra elle aussi, après 1968, dans une logi-

87 28 % des certifiés de lettres classiques titularisés entre 1959 et 1965 ont bénéficié d'une mesure de dispense des épreuves théoriques, réservée aux délégués ministériels, contre 34 % en lettres modernes. Sources : *Mouvement du personnel*, supplément du *BOEN* ; *TS*, récapitulatifs sur le recrutement des certifiés ; *IS* ; rapports des concours.

88 Loi n° 75-620 relative à l'éducation, 11 juillet 1975, dite « loi Haby ». Les nouveaux horaires de quatrième et troisième sont fixés par l'arrêté du 22 décembre 1978.

89 Circulaire de Raymond Weil, aux recteurs, 18 mai 1973, citée dans une note de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale des lettres, au ministre de l'Éducation nationale, 17 août 1973, CAC, 19800375/5.

que de rattrapage, qu'il fallait sans doute attribuer à un arbitrage politique plus qu'à une évolution manifeste des besoins. Mais la proportion de postes réservés aux agrégations de lettres (classiques) et de grammaire ne descendit jamais en dessous de 50 % du total.

En définitive, le profil des postes mis au concours dépendit non d'une évaluation chiffrée des besoins en langues anciennes et en français, liée à une politique précise d'affectation des professeurs de lettres classiques et modernes, mais plutôt d'un arbitrage politique entre des tendances plus ou moins favorables aux lettres modernes. Tout au long de la décennie, forte de l'adage selon lequel « Qui peut le plus peut le moins », soucieuse aussi d'encourager le maintien des langues anciennes par une politique de l'offre, l'inspection générale de lettres plaida pour l'ouverture d'un nombre important de postes aux concours classiques, quelle que fût par ailleurs la nature exacte des besoins d'enseignement ou du vivier de candidats⁹⁰. La montée des modernes fut donc finalement contenue. Le nombre total de professeurs de lettres modernes dépassa celui des professeurs de lettres classiques en 1973-1974, mais leur part ne s'éleva ensuite que très lentement, pour atteindre 53,2 % du total en 1979-1980⁹¹. Cette supériorité numérique nouvelle ne mit pas toute de suite fin à leur infériorité symbolique.

2 – Une hiérarchie tacite

D'origine sociale et scolaire plus modeste, voués à des carrières moins prestigieuses, les professeurs de lettres modernes cédaient le pas aux professeurs de lettres classiques : situation délicate qui affectait les relations professionnelles et trouva une traduction concrète dans la coexistence, à compter de 1967, de deux associations de spécialistes distinctes.

Instituteurs prolongés ?

L'enquête menée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur les étudiants des années 1960 fait état de la position dominée des lettres modernes par rapport aux lettres classiques, sensible à la fois dans le pourcentage moins élevé d'étudiants ayant eu une mention au baccalauréat, dans la sur-

90 Voir la note de Louis Faucon, doyen de l'inspection générale de lettres de 1971 jusqu'à la fin de l'année 1979-1980, au ministre de l'Éducation nationale, 17 août 1973, CAC, 19800375/5.

91 En comptant à la fois professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes exerçant en lycées et CES puis en lycées et collèges, titulaires et non-titulaires, à temps complet et à temps partiel : TS n° 4392, 4474, 4607, 4658, 4392, 4474, 4607, 4658.

représentation des filles et dans la présence plus faible des classes supérieures⁹². Cette dernière caractéristique, tout aussi marquée dans la population des admis au concours des instituts préparatoires à l'enseignement du second degré (IPES) en 1968⁹³, découlait de la dimension sociale du choix de la section classique dans les années 1950 et 1960⁹⁴.

La connexion étroite des lettres modernes avec le monde de l'enseignement primaire constituait un autre élément de différenciation. On trouve ainsi, parmi les reçus aux premières sessions de l'agrégation de lettres modernes, des lauréats atypiques, issus du primaire : instituteurs, professeurs de cours complémentaires puis de collèges d'enseignement général (CEG), inspecteurs primaires, professeurs et directeurs d'école normale. Si ce réservoir de candidats s'épuisa rapidement, le clivage symbolique entre primaire et secondaire se maintint à d'autres niveaux. En effet, jusqu'en 1965, les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (ENI) dispensèrent, sauf exceptions⁹⁵, un enseignement moderne : l'ouverture ultérieure d'options de latin ou de grec fut très progressive⁹⁶. Par conséquent, les élèves ayant accompli leur second cycle dans une ENI et s'orientant ensuite vers le professorat du second degré ne pouvaient enseigner le français qu'en optant pour les lettres modernes. Exceptionnelle tant qu'elle fut réservée aux élèves des ENS de Fontenay et Saint-Cloud, cette trajectoire se généralisa dans les années 1960 avec l'évolution des modes d'entrée dans le corps enseignant. Par divers circuits – en passant par ces ENS, par les centres régionaux de formation des professeurs d'enseignement général des collèges (CRFPEGC), par les IPES –, d'anciens élèves instituteurs purent accéder au professorat de lettres modernes dans l'enseignement du second degré, trajectoire rarissime en lettres classiques⁹⁷. La filiation entre lettres modernes et primaire, très sensible dans l'immédiat après-guerre, n'avait donc pas encore totalement disparu plus de vingt ans après.

92 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Éd. de Minuit, 1971, p. 119.

93 « Origine socioprofessionnelle des élèves-professeurs admis au concours de recrutement dans les IPES », TS, n° 3583, novembre 1969, p. 3. Les élèves-professeurs des IPES étaient rémunérés pendant leurs études en échange d'un engagement à exercer dans l'Éducation nationale.

94 Voir, par exemple, les données sur l'origine sociale des élèves dans les établissements du second degré public, 1960-1961, IS, n° 45, décembre 1962.

95 Le latin est introduit à titre expérimental dans certaines ENI en 1960, innovation saluée par la Franco-ancienne, RFA, n° 135, avril 1961, p. 465.

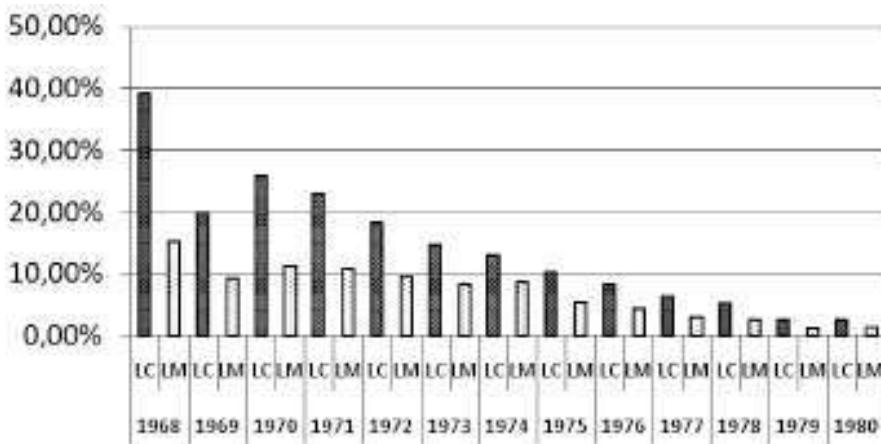
96 Voir les options suivies par les élèves des écoles normales en 1967-1968, TS, n° 3062, avril 1968.

97 Sur les 490 élèves-professeurs admis en 1968 en lettres modernes dans les IPES, 47 étaient issus d'une ENI et 42 d'un CRFPEGC, soit 18 % au total liés à l'univers primaire. En lettres classiques, seuls 4 étudiants sur 559 présentaient un tel profil : « Origine socio-professionnelle... », art. cit.

Les soutiers du second degré

Différents de leurs pairs de lettres classiques par leurs trajectoires sociale et scolaire, les professeurs de lettres modernes connaissaient aussi des carrières moins faciles. Les difficultés commençaient dès l'accès au métier. Loin de s'atténuer, la différence de sélectivité entre les concours resta très prononcée dans les années 1970 en raison de la faible attractivité de la licence de lettres classiques face à celle de lettres modernes, comme le montre la comparaison des pourcentages d'admis par rapport aux inscrits au concours normal d'entrée en centre pédagogique régional (CPR) – partie théorique du CAPES – en lettres classiques et lettres modernes (concours féminins et masculins confondus) (tableau 2).

Tableau 2 : Ratio admis/inscrits au concours normal d'entrée en CPR : lettres classiques et lettres modernes (1968-1980)



Sources : rapports annuels ; Ac'adoc ; *Statistiques des enseignements*.

Plus durement sélectionnés, les professeurs de lettres modernes jouissaient, d'autre part, de perspectives de carrière nettement moins favorables. Une proportion non négligeable d'entre eux était affectée dans les sections techniques, affectation qui participait de la dévalorisation des lettres modernes par rapport aux lettres classiques – et des sections techniques par rapport aux sections générales⁹⁸.

⁹⁸ Voir sur ce point l'avis de l'UNEF, Fédération des groupes d'études de lettres, groupe de lettres modernes, *Bulletin*, n° 2, janv.-févr. 1965, p. 14.

Ils accédaient aussi plus difficilement au grade d'agrégé. Après une période de progression régulière, le ratio agrégés/certifiés de lettres modernes s'était stabilisé, au milieu des années 1970, à une valeur bien inférieure à celle qu'on observait en lettres classiques. En 1979-1980, on comptait un peu plus de 37 agrégés (de lettres et de grammaire) pour 100 certifiés de lettres classiques, contre 15 agrégés pour 100 certifiés en lettres modernes. Sans doute la baisse du nombre de postes ouvert aux concours avait-elle brisé la dynamique de rattrapage de la fin des années 1960. Mais ce facteur n'était pas seul en cause. La répartition des postes entre classiques et modernes aux agrégations et aux CAPES de lettres⁹⁹ interdisait, à court ou moyen terme, toute égalisation des perspectives.

Enfin, l'entrée dans le corps des agrégés n'estompait pas toute différence. Dans les établissements héritiers des lycées et collèges d'avant-guerre, les postes de lettres étaient – en l'absence de décisions administratives – des postes de lettres classiques. Mécaniquement, les professeurs de lettres classiques avaient donc plus facilement accès à ce réseau d'établissements de centre-ville, plus prestigieux, et aux classes de second cycle, tandis que les collèges et lycées créés pour accompagner la vague de démocratisation étaient d'emblée dotés de postes de lettres modernes¹⁰⁰. En 1979-1980, 54 % seulement des agrégés de lettres modernes étaient affectés en lycée, contre près de 65 % des agrégés de lettres classiques.

La pesanteur administrative, le poids des traditions, n'expliquaient pas, à eux seuls, cette situation. En témoigne l'exclusion des agrégés de lettres modernes hors des postes qui couronnaient les plus brillantes carrières du second degré. Si l'on en juge d'après la répartition des chaires supérieures (tableau 3), les lettres modernes peinaient à faire leur entrée dans les classes préparatoires, y compris dans les classes préparatoires aux ENS de Fontenay et Saint-Cloud.

99 Cf. *supra*, p. 64.

100 *Compte-rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale des lettres du 21 octobre 1983*, CAC, 20070034/2.

Tableau 3 : Chaires supérieures en lettres classiques et lettres modernes (1976 et 1979)

	Lettres classiques	Lettres modernes
1976-77	63	2
1979-80	84	4

Sources : TS annuels

Quant aux fonctions d'inspecteur pédagogique régional (IPR), elles leur restèrent résolument fermées jusqu'en 1982¹⁰¹ : sur les vingt-cinq IPR de lettres recrutés en 1977, on ne compta pas un seul agrégé de lettres modernes. Pour ces recrutements, qui relevaient d'un examen attentif de l'inspection générale et non d'une routine administrative, il était clair que le préjugé favorable aux classiques jouait à plein.

La composition des services d'enseignement pouvait enfin nourrir, entre professeurs de lettres classiques et modernes, des rancœurs larvées. Dans ce qu'il intitula lui-même un « Plaidoyer lamentable », Pierre Marchand dressait en 1962, pour les lecteurs de l'*Université syndicaliste*, un pitoyable tableau du quotidien d'un certifié de lettres modernes, accablé par les cours, les préparations et les corrections¹⁰². Il concluait sa diatribe en évoquant le sort enviable de ses collègues « classiques »¹⁰³. En effet, le professeur de lettres modernes avait tôt fait de reprocher à son collègue classique ses cours de latin et de grec vite préparés, ses versions et ses thèmes vite corrigés, d'autant plus vite corrigés qu'en grec les effectifs réduits contrastaient avec les classes pléthoriques des autres matières¹⁰⁴.

Si la résorption de la crise du recrutement et l'amélioration subséquente des conditions de travail assainirent la situation à la fin des années 1960, la suppression du latin en sixième et cinquième et l'inscription au programme

101 En 1982, Yannick Boulay, agrégé de lettres modernes, fut nommé IPR de lettres pour l'Afrique noire. Le profil du poste rendait plus aisée cette première entorse à la tradition. *Compte rendu de la réunion des inspecteurs généraux et des IPR de lettres*, 26-27 mai 1982, CAC, 20070034/1.

102 Pierre Marchand, « Plaidoyer lamentable », *US*, n° 31, 19 novembre 1962, p. 21.

103 Le problème était ancien : au moment de la transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne, les professeurs de lettres avaient obtenu que la prise en charge de tout l'enseignement du français dans une classe d'enseignement moderne soit compensée par une heure de décharge de service (arrêté du 25 août 1892). La mesure, reconduite par l'arrêté du 11 novembre 1902, était tombée en désuétude à la fin des années 1920 en dépit des protestations de la Franco-ancienne : voir AN, F/17/17500.

104 Témoignage d'un professeur de lettres classiques, courrier du 11 septembre 1961, *RFA*, n° 137, novembre 1961, p. 514.

de cinquième d'une initiation au latin en 1969¹⁰⁵ ouvrirent un nouveau terrain d'affrontement entre ceux qui entendaient profiter de cet espace pour rétablir tant bien que mal un enseignement du latin et ceux qui, au contraire, ne souhaitaient nullement retomber sous le joug de l'antique tutelle latine¹⁰⁶.

Les associations de spécialistes : l'incarnation d'un clivage ?

Ce clivage entretenu par le fonctionnement de l'administration, nourri par les préjugés de l'inspection et inscrit dans le quotidien des établissements, fut encore accentué par les associations professionnelles.

Depuis 1946, la Franco-ancienne s'était toujours fermement prononcée contre la formation moderne des professeurs de français. La création de l'agrégation de lettres modernes en juillet 1959 n'infléchit pas immédiatement son attitude. La lutte se poursuivit au cours de l'été : courrier au président de la République¹⁰⁷, mobilisation des parlementaires¹⁰⁸, recours gracieux puis pourvoi en Conseil d'État¹⁰⁹. Ce rejet du cursus de lettres modernes allait de pair avec un ostracisme à l'encontre des professeurs qui en étaient issus. Aux yeux de la Franco-ancienne, pour l'enseignement du français, un certifié de lettres classiques serait toujours plus qualifié qu'un agrégé de lettres modernes¹¹⁰.

Le succès croissant du cursus de lettres modernes, les réticences de divers adhérents face à la politique menée par le bureau, mirent pourtant à l'ordre du jour, en 1964, la question de l'ouverture de la Société aux professeurs de lettres modernes. Pour une partie des sociétaires, l'intérêt de l'enseignement du français plaidait en faveur de l'unité¹¹¹ : la Franco-ancienne fragilisait son audience auprès des professeurs classiques hostiles à l'ostracisme envers leurs collègues « modernes » ; elle courait aussi le risque qu'une société concurrente vînt défendre les intérêts de ces derniers¹¹². Mais l'admission

105 Circulaire du 1^{er} septembre 1969, *BOEN*, n° 33, 4 septembre 1969, p. 2814-2816.

106 Claude Aziza, « La fin du malentendu », *Français aujourd'hui*, supplément au n° 55, septembre 1981, p. 8.

107 *RFA*, n° 129, septembre 1959, p. 108 *sqq.*

108 *Id.*

109 *RFA*, n° 131, mars 1960, p. 95 ; n° 139, mai 1962, p. 140.

110 Courrier du 23 octobre 1959, adressé par Fernand Robert au président de la Société des agrégés, *RFA*, n° 130, novembre 1959, p. 199-200.

111 Extraits du courrier de Mme Allard-Boulaine, professeur au lycée Hector Berlioz, Vincennes, *RFA*, n° 152 mars 1966, p. 38-39.

112 Compte rendu de l'assemblée générale des 5 et 6 septembre 1966, *RFA*, n° 154, octobre 1966, p. 165-166.

des nouveaux venus soulevait diverses objections. Ne risquait-on pas de faire entrer dans la société des ennemis des humanités ? La Franco-ancienne pouvait-elle ouvrir ses portes aux professeurs de lettres modernes sans remettre en cause sa doctrine sur les liens unissant latin et français ? À l'assemblée générale de 1966, en dépit de plusieurs déclarations favorables à l'ouverture, il suffit à Maurice Lacroix de juger « superflue » l'adoption d'une motion en ce sens pour que la discussion fût définitivement close¹¹³.

Cette exclusion des modernes n'était à vrai dire que le signe le plus manifeste d'une difficulté à ouvrir l'association au-delà des cercles qui avaient un temps assuré sa puissance. Alors que le corps enseignant était en pleine mutation, la Franco-ancienne représentait encore, pour l'essentiel, les agrégés masculins de lettres et de grammaire des lycées de grandes villes¹¹⁴. Il fallut attendre 1978 et la transformation de la Franco-ancienne en Association des professeurs de lettres pour que fût officiellement consommée la rupture avec ce passé. Cette crispation fut pour beaucoup dans la création, en 1967, d'une rivale, l'Association française des professeurs de français (AFPF, rebaptisée en 1973 AFEF, Association française des enseignants de français).

L'impulsion première ne vint pourtant pas du terrain français, mais du contexte international : le projet de création d'une Fédération internationale des professeurs de français défendu par un professeur belge, Louis Philippard, était sur le point d'aboutir et on s'alarmait en haut lieu qu'aucune association française ne fût en état de rassembler la totalité des professeurs de français¹¹⁵. Grâce au soutien de Jean Auba, directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, au patronage de plusieurs inspecteurs généraux, à l'approbation de grands universitaires spécialistes de la langue et de la littérature françaises, à l'engagement actif des pionniers du « français langue étrangère » et à la participation de divers professeurs de lycées pilotes, l'AFPF fut créée en quelques réunions, au printemps 1967¹¹⁶. La nouvelle association avait bien sûr pour objectif de mettre fin à l'ostracisme à l'égard des modernes. Mais sa mission ne s'arrêta pas là. Alors que la Franco-ancienne liait le sort des langues anciennes à la sauvegarde du cadre traditionnel de l'enseignement

113 *Id.*

114 D'après une analyse des données publiées dans la *RFA*.

115 La *RFA* se fait à diverses reprises l'écho de cette initiative.

116 Un tract, distribué pendant l'hiver 1967-1968, indique la composition du bureau et du conseil d'administration de l'AFPF à sa création, archives de l'ENS de Saint-Cloud, CAC, 19850676/13.

secondaire, l'AFPF, prenant acte des transformations récentes du système éducatif, accueillit d'emblée tous ceux qui enseignaient le français, à tout niveau, dans le privé comme dans le public. Sous la houlette de Pierre Barbéris, ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud, agrégé de lettres modernes et président de l'AFPF à compter de 1968, elle s'engagea activement en faveur d'une rénovation de l'enseignement du français fondée tout à la fois sur le développement de la linguistique et de la nouvelle critique, sur un nouveau rapport à la culture littéraire, désacralisée, et sur un assouplissement de la relation pédagogique. Ces différentes caractéristiques expliquent sans peine que se soient côtoyés en son sein modernes et classiques, ces derniers occupant souvent d'importantes responsabilités.

La coexistence de l'AFPF et de la SPFLA n'en matérialisait pas moins les divergences des professeurs de français sur la question des langues anciennes. Le Manifeste de Charbonnières, publié en février 1970, fixait la doctrine pédagogique de l'AFPF. Dans la section consacrée à la formation des maîtres, une note définissait sa position, contre-pied des thèses défendues par la SPFLA : seule une connaissance minimale du latin devait être exigée des professeurs de lettres modernes¹¹⁷. « Nous ne sommes évidemment pas les “ennemis” des Lettres classiques », précisa Pierre Barbéris devant le congrès de Dijon en 1973¹¹⁸. Que cette mise au point fût nécessaire révélait assez le malaise ambiant, malaise qui perdura jusqu'au début des années 1980.

3 – Le rôle intégrateur de l'enseignement supérieur

Si l'enseignement secondaire perpétuait une hiérarchie héritée du passé, l'enseignement supérieur sut au contraire rapidement offrir aux lettres modernes la consécration qu'on leur refusait ailleurs. Cette évolution, facilitée par la réorganisation des cursus universitaires et par la réforme des ENS, se concrétisa par l'entrée en nombre des agrégés de lettres modernes dans les universités.

La réorganisation des cursus

Les débats sur la licence et l'agrégation des lettres modernes avaient mis en évidence les fondements incertains du nouveau cursus. Après des ajustements ponctuels liés à la mise en place de la nouvelle agrégation, les réformes

117 « Manifeste de Charbonnières », *Le Français aujourd'hui* (FA), n° 9, février 1970, p. 31.

118 Rapport moral présenté par Pierre Barbéris, congrès de Dijon, 1^{er} juin 1973, FA, n° 23, octobre 1973, p. 19.

globales de l'enseignement supérieur – réforme Fouchet en 1966-1967, création du diplôme d'études universitaires générales (DEUG), qui se substitua au diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL) en 1973, réforme de la licence en 1977 – fixèrent les territoires respectifs des lettres classiques et modernes, ainsi que leurs points communs.

Se posait au premier chef la question du latin. À l'agrégation, la fin du régime transitoire – sans latin – en 1965¹¹⁹ consacra la contribution de cette langue à la formation des professeurs de français, non sans susciter, d'ailleurs, quelques protestations¹²⁰. Restait toutefois à définir le niveau de latin exigible des futurs professeurs de lettres modernes. À cet égard, deux points de vue s'étaient longtemps affrontés. Conformément à la demande du SNES¹²¹ et de plusieurs facultés de lettres¹²², les candidats à la licence de lettres modernes avaient reçu en 1960 la possibilité d'opter pour les « études latines » au quatrième certificat¹²³. Cela revenait à former des professeurs de lettres modernes dont le niveau en latin serait à peu près équivalent à celui des professeurs de lettres classiques. S'esquissait ainsi une troisième option, « français-latin », qui pouvait trouver à s'abriter dans l'un ou l'autre des deux cursus.

Cette piste fut très progressivement abandonnée. L'hypothèse avait certes trouvé plusieurs partisans au moment de la réforme Fouchet. Mais suite à la ferme opposition des défenseurs des langues anciennes – inquiets du sort réservé au grec dans cette hypothèse –, le ministère avait renoncé à créer une option « français-latin » dans le cursus de lettres classiques et s'était contenté de prévoir deux régimes pour le DUEL et la licence de lettres modernes : l'un pour les élèves latinistes, l'autre pour les débutants¹²⁴. Cette formule ne vécut pas longtemps. Le règlement de la licence adopté en 1977 prévoit, pour les étudiants de lettres modernes, des horaires de latin deux fois inférieurs

119 Le régime transitoire avait été prolongé pour deux sessions en 1962, mais pour le seul bénéfice des candidats aux sessions antérieures.

120 Voir sur ce point les interventions de Pierre Moisy, Maurice Tournier, Claude Dufresnoy et Pierre Barbéris dans *Le Monde*, juillet et août 1965.

121 Souhait déjà ancien : cf. compte rendu du congrès de Grenoble, *US*, n° 159, 15 mai 1957, p. 14.

122 Voir le procès-verbal de l'assemblée de la faculté des lettres de Paris, 30 janvier 1960, dans lequel sont mentionnés les vœux des facultés de Bordeaux et Besançon, *RFA*, n° 132, juin 1960, p. 155.

123 Décret du 18 juillet 1960.

124 Voir les débats de la Commission d'étude de l'enseignement supérieur en 1963-1964, CAC, 20060240/1 ; « La réforme des études supérieures de lettres et de sciences. Un compromis entre les "anciens" et les "modernes" », *Le Monde*, 5 mai 1966 ; section permanente du CESD, session des 3 et 4 mai 1966, CAC, 19780193/4 ; arrêtés du 22 juin 1966 et du 2 février 1967.

à ceux du cursus de lettres classiques¹²⁵. Si des variantes locales étaient possibles, dans l'ensemble défenseurs des modernes et partisans du grec s'étaient retrouvés pour minorer le rôle du latin dans le cursus de lettres modernes. Le niveau des épreuves latines à l'agrégation¹²⁶ et au CAPES¹²⁷ reflétait ce compromis.

Aux côtés du latin, les langues vivantes posaient, elles aussi, un épineux problème. Au début des années 1960, on pouvait encore trouver, au Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN)¹²⁸ ou au ministère¹²⁹, quelques promoteurs de la bivalence français-langues vivantes. Mais cette perspective s'estompa rapidement devant les impératifs de la spécialisation et la résistance des professeurs de langues. L'abaissement des exigences en langues vivantes à la licence¹³⁰ puis à l'agrégation de lettres modernes¹³¹, la diversité croissante des langues proposées aux candidats¹³², la généralisation des langues vivantes dans la totalité des cursus littéraires banalisèrent bientôt leur présence dans le cursus des futurs professeurs de français, où elles figuraient tout au plus comme appoint de la littérature comparée.

En réalité, cette dernière apparut bien vite comme la seule véritable bénéficiaire du nouveau cursus. En dépit de l'ambiguïté des intitulés retenus lors de la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959, les comparatistes « s'emparèrent »¹³³ littéralement des deux épreuves portant sur « l'histoire des idées et des civilisations d'après un programme de questions indiquées à l'avance ». Après avoir œuvré à la création d'une agrégation où elle voyait

125 Arrêté du 7 juillet 1977.

126 Version latine à l'écrit de l'agrégation : l'explication orale d'un texte latin disparut à la faveur de l'allègement du concours en 1968.

127 En 1973, les candidats reçurent la possibilité d'opter pour le latin ou le grec en lieu et place de la langue vivante à l'oral : arrêté du 6 juin 1973 et circulaire du 13 décembre 1973.

128 Compte rendu du congrès de Marseille, 1962, *Syndicalisme universitaire*, n° 266, 9 mai 1962, p. 12.

129 Solution envisagée par la commission d'étude de l'enseignement supérieur à la réunion du 6 janvier 1964, et par Jean Capelle dans la note du 17 janvier 1964 à l'intention de cette commission, CAC, 20060240/1.

130 L'arrêté du 8 février 1961 autorisa les candidats au certificat de lettres étrangères à rédiger la composition au choix en français ou dans une langue étrangère.

131 Suppression de l'épreuve orale d'explication d'un texte de langue vivante en 1969.

132 Au choix initial — allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais et russe — furent ajoutés l'hébreu en 1972, le chinois et le polonais en 1973, le tchèque et le roumain en 1976.

133 Yves Chevrel, « La Société française de littérature générale et comparée (1956-2006) : évolution et problèmes d'une institution associative », <<http://www.vox-poetica.org/sifgc/historique.html>> (consulté le 1^{er} octobre 2009).

la reconnaissance et la consécration de ses travaux, la Société française de littérature comparée veilla à son devenir, s'intéressant tour à tour à la formulation des sujets, à la composition du jury¹³⁴, à l'orientation et l'allègement des programmes¹³⁵, à l'établissement de bibliographies de travail à destination des préparateurs et des étudiants, etc. Dans un mouvement croisé, le certificat de littérature comparée fut déserté par les étudiants de langues vivantes et plébiscité par ceux de lettres modernes¹³⁶. Les réformes ultérieures confirmèrent l'inscription de la littérature comparée dans le cursus des lettres modernes, non sans paradoxe : en effet, les projets de programmes du second cycle entérinaient au même moment l'abandon de l'enseignement systématique des littératures étrangères en traduction, déjà délaissé dans les classes par la majorité des professeurs¹³⁷.

En revanche, les études françaises à proprement parler ne furent pas, comme certains l'avaient souhaité, un élément de distinction essentiel entre les études classiques et modernes. La réforme Fouchet des années 1960 unifia la formation en langue et littérature françaises pour les deux premières années des cursus de lettres¹³⁸. Ce principe fut conservé lors de la création du DEUG en 1973. La différenciation n'intervenait qu'en année de licence, à titre optionnel dans la réforme Fouchet puis, après la réforme de 1977, de manière systématique : aux lettres classiques, un enseignement de « grammaire », aux lettres modernes un enseignement d'« histoire et structure de la langue française » et un horaire un peu plus élevé pour les études françaises (125 heures contre 100 heures en lettres classiques). Sur l'ensemble de la formation, la différence restait somme toute modeste. C'est dans les épreuves et les coefficients des concours – et par conséquent, dans les années de préparation – que se manifestait l'orientation « francisante » des étudiants de lettres modernes.

Cette singularité – signe d'un décrochage relatif entre diplôme et concours – trouve peut-être sa raison d'être dans l'évolution des études linguistiques

134 Assemblée générale, 11 octobre 1959, *RLC*, 1959, p. 616-618.

135 Assemblée générale, 3 juin 1960, *RLC*, 1960, p. 510. « État de l'enseignement de la littérature comparée en France, 1961-1962 », *RLC*, 1962, p. 587.

136 *RLC*, 1958, p. 145 ; 1960, p. 121 ; 1962, p. 586.

137 Les projets de programme de français composés par l'inspection générale pour le second cycle en 1966 et 1967 ne comportaient pas de liste d'œuvres étrangères en traduction, contrairement aux programmes de 1947 : CAC, 19870191/5. Par la suite, l'étude d'œuvres étrangères en traduction ne fut plus qu'une possibilité offerte aux professeurs, non un impératif décliné en un programme précis.

138 Voir les arrêtés du 22 juin 1966 et du 2 février 1967.

françaises, renouvelées dans les années 1960 par un fort courant théorique. Si, en 1946, les philologues avaient trouvé dans la licence de lettres modernes un terrain favorable au développement de leurs études, la création d'une maîtrise de linguistique en 1968 ouvrit aux linguistes – leurs héritiers – un débouché propre hors des concours d'enseignement¹³⁹. En outre, leur engagement sur le terrain pédagogique suscita à la fin des années 1960 et dans le courant des années 1970 d'assez vives réserves, notamment au sein de l'inspection générale : bon nombre d'inspecteurs généraux se montraient très critiques devant l'emploi, dans les classes, de notions et de termes empruntés à la linguistique ; et tous n'étaient pas convaincus de la nécessité de rénover l'enseignement grammatical¹⁴⁰. Diverses pressions s'exercèrent probablement pour éviter que l'influence des nouveaux courants linguistiques ne prédominât dans la formation des professeurs. La prudente évolution des concours, très largement contrôlés par l'inspection générale, accrédite cette hypothèse. Les linguistes remportèrent une victoire certaine à l'agrégation de grammaire, qui s'ouvrit officiellement à la linguistique moderne à partir de 1970¹⁴¹. Mais le faible recrutement de cette agrégation (réservée aux étudiants classiques) et la préférence marquée des candidats pour l'option « langues anciennes » dans les épreuves de linguistique limitaient l'impact de cette réforme sur l'évolution des études françaises. Fait remarquable, le cursus de lettres modernes, créé bien avant le mouvement de rénovation de l'enseignement du français, n'offrit donc pas aux courants réformateurs des études littéraires et linguistiques françaises un terrain plus propice que celui des lettres classiques. S'il y eut plus grande ouverture des modernes à la novation, ce fut le fait des individus et de leurs trajectoires sociales et scolaires plus que de leur formation initiale. En ce sens, le mouvement de rénovation de l'enseignement du français déplaça la ligne de front au sein du corps enseignant plus qu'il ne vint renforcer le clivage initial entre classiques et modernes.

139 Sur la tradition philologique, et la rupture des années 1960, marquées par l'essor de la linguistique moderne en France, voir Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique de Martinet à Kristeva : essai de dramaturgie épistémologique*, Lyon, ENS Éditions, 2006.

140 *Stage national sur l'enseignement du français : Sèvres 23-26 octobre 1972*, Montpellier, CRDP, 1973, p. 29-36.

141 Note à l'attention des candidats à l'agrégation de grammaire, 10 septembre 1970, *BOEN*, n° 35, 17 septembre 1970.

La double consécration de l'université

Tout en trouvant sa forme définitive, le cursus de lettres modernes reçut, dans l'enseignement supérieur, une véritable reconnaissance qu'illustrèrent aussi bien son inscription aux concours des ENS d'Ulm et de Sèvres que les carrières des professeurs de lettres modernes.

La réforme du premier cycle universitaire orchestrée par Christian Fouchet rendit nécessaire une redéfinition des concours d'entrée dans les quatre ENS. Pour celles d'Ulm et Sèvres, les deux options existantes – grec ou langue vivante – cédèrent en 1968 la place à six options calquées sur les sections du premier cycle universitaire : lettres classiques, lettres modernes, philosophie, histoire, géographie ou langues vivantes¹⁴². Les concours d'entrée aux ENS de Fontenay et Saint-Cloud avaient adopté deux ans auparavant, avec des programmes et des épreuves différentes, une structure similaire¹⁴³. Avec l'entrée de l'option « lettres modernes » dans les ENS d'Ulm et Sèvres et l'effondrement du recrutement primaire des ENS de Saint-Cloud et Fontenay¹⁴⁴, les dernières traces des origines des deux cursus littéraires (le secondaire et le primaire supérieur) s'effaçaient des structures de l'enseignement supérieur. À l'issue d'une décennie où les clivages scolaires et sociaux entre classiques et modernes étaient encore fortement marqués, ces évolutions ouvraient la voie à un rapprochement symbolique de ces deux types d'école, rapprochement confirmé par la présence de plus en plus marquée de normaliens d'Ulm et Sèvres parmi les lauréats de l'agrégation de lettres modernes¹⁴⁵.

D'autre part, comme le montre le tableau 4, l'enseignement supérieur n'infligea pas aux lettres modernes une discrimination comparable à celle qu'ils subissaient dans le second degré¹⁴⁶. S'il ne pouvait prétendre – sauf rares exceptions – à une chaire de français en première supérieure, l'agrégé

142 Décrets du 24 juin 1968.

143 Arrêté du 26 juillet 1966.

144 L'allongement de la préparation du concours en augmentait le coût pour le ministère qui rétribuait les normaliens pendant cette période : les autorités réagirent en réduisant le nombre de normaliens autorisés à le préparer. Jean-Noël Luc, Alain Barbé, *Des normaliens...*, op. cit., p. 176.

145 À l'agrégation de lettres modernes, en 1979, la différence était encore nette dans le profil des candidats (34 normaliens d'Ulm et Sèvres pour 54 normaliens de Saint-Cloud et Fontenay) mais elle était totalement gommée si l'on ne tenait compte que des admis (21 normaliens d'Ulm et Sèvres, contre 11 normaliens de Saint-Cloud et Fontenay). *Agrégation de lettres modernes. 1979*, CNDP, Paris, p. 14.

146 On ne mesure pas ici les chances d'accès à l'enseignement supérieur : agrégés de lettres et de grammaire pouvaient également prétendre aux chaires de latin et de grec, qui ne sont pas prises en compte dans le calcul.

de lettres modernes était en revanche mieux placé que les autres agrégés littéraires pour enseigner la littérature française ou la linguistique à l'université. Réclamée, à l'origine, par les universitaires, l'agrégation de lettres modernes trouvait là la reconnaissance qu'on lui refusait dans les lycées et collèges.

Tableau 4 : Des agrégations littéraires aux chaires de linguistique, langue et littérature françaises : analyse d'un échantillon (1978)

	Total des reçus à l'agrégation masculine entre 1960 et 1971 ¹⁴⁸	Dont enseignants du supérieur en linguistique générale, langue ou littérature françaises en 1978	
Lettres	977	139	14,2 %
Lettres modernes	527	154	29,2 %
Grammaire	317	59	18,6 %

Source : Syndicat national autonome des lettres et sciences humaines, *Annuaire des enseignants en lettres et sciences humaines de l'enseignement supérieur*, supplément, octobre 1978 ; listes des agrégés établies à partir du BOEN. *Mouvement des personnels*.

Mais cette consécration universitaire ne se répercuta que tardivement sur l'enseignement du second degré. La rivalité opposant universitaires et inspecteurs généraux sur le terrain de la rénovation pédagogique tout au long des années 1970¹⁴⁸ freina sans doute l'adoption des échelles de valeur universitaires par les corps d'inspection. Le décalage entre la supériorité numérique des professeurs de lettres modernes et leur infériorité symbolique se combla pourtant progressivement dans le courant des années 1980 avec la nomination d'inspecteurs pédagogiques régionaux puis d'inspecteurs généraux agrégés de lettres modernes et avec la volonté, nouvelle à l'inspection générale de lettres, de mettre un terme aux inégalités trop flagrantes de carrière¹⁴⁹. Dernière étape de cette conquête, en 1994, la section « lettres » du concours d'agrégation devint officiellement la section « lettres classiques » : les lettres modernes n'étaient plus une variante au rabais des lettres pures mais leur pendant. Ces évolutions ne gommèrent cependant pas toute différence de trajectoire :

147 En raison des changements de nom, il n'est pas possible de se livrer au même exercice pour les femmes.

148 Ce phénomène s'observe dans plusieurs disciplines. Pour une analyse de la situation en français, voir Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures...*, *op. cit.*, p. 979-984.

149 Compte rendu de la réunion mensuelle de l'inspection générale des lettres du 21 octobre 1983, CAC, 20070034/2.

la création du CAPES interne, puis les mesures d'intégration des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) au corps des certifiés entraînèrent une croissance du corps des certifiés de lettres modernes sans équivalent en lettres classiques.

L'histoire de la formation des professeurs de lettres entre 1946 et le début des années 1980 reflète donc la façon dont l'évolution de ce corps a accompagné la démocratisation du second degré, non sans présenter les mêmes ambiguïtés. En effet, la création du cursus de lettres modernes s'est d'abord inscrite dans un processus de promotion de l'enseignement primaire supérieur et, à travers lui, de ses professeurs et de ses élèves. Mais la hiérarchie tacite qui a longtemps subordonné les professeurs de lettres modernes à leurs pairs de lettres classiques révèle la longue persistance des clivages anciens – indissociablement scolaires et sociaux – opposant secondaire et primaire supérieur. Il est courant d'évoquer cette démocratisation en miroir du corps enseignant et du système d'enseignement à propos des maîtres de cours complémentaires, devenus professeurs d'enseignement général de collège, puis certifiés par intégration à la faveur de l'unification du premier cycle du second degré, trajectoires que l'on observe entre 1960 et la fin des années 1990¹⁵⁰. Mais la force du clivage opposant « primaires » et « secondaires » au sein des établissements avait jusqu'ici laissé dans l'ombre les mécanismes similaires résultant de l'intégration des EPS au second degré deux décennies plus tôt.

Il est pourtant utile d'appréhender conjointement les mutations du corps enseignant et la transformation du public scolaire pour mieux comprendre l'évolution des pratiques pédagogiques. On a ainsi pu montrer, en d'autres lieux, comment l'expérience personnelle de certains professeurs de lettres modernes, d'origine populaire, a pu les rendre plus réceptifs à la sociologie critique de Pierre Bourdieu et faciliter la diffusion de pratiques qui en étaient plus ou moins directement inspirées, de l'enseignement des formes dites « mineures » de la littérature à l'étude des différents niveaux de langue¹⁵¹. Fait remarquable, les controverses suscitées par ces propositions marquent,

150 Dominique Bret, « Un nouveau corps pour la réforme ? Les Professeurs d'enseignement général de collège », dans *Réformer les disciplines scolaires, 1945-1985*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, à paraître en 2012.

151 Clémence Cardon-Quint, « L'enseignement du français à l'épreuve de la démocratisation (1959-2001) », *Paedagogica Historica*, vol. 46, n° 1-2, 2010, p. 133-148.

en pratique, un complet déplacement des enjeux par rapport au mouvement culturel qui a porté l'institutionnalisation des lettres modernes.

Pour que le processus social de promotion des EPS, décrit ci-dessus, débouche sur l'institutionnalisation d'une discipline nouvelle, il fallait, en effet, que la création de cette discipline revête un sens, tant au plan pédagogique que du point de vue des savoirs universitaires. Du côté des savoirs, l'institutionnalisation des lettres modernes n'a pas matérialisé la promotion d'une discipline spécifique ; elle a accompagné le développement d'au moins deux disciplines universitaires, la littérature comparée et la philologie française, entièrement distinctes par leurs contenus, leurs réseaux et leur ancrage institutionnel. Au plan pédagogique, d'autre part, les débats qui ont accompagné la mise en place du nouveau cursus ont d'abord témoigné des espoirs longtemps suscités par un enseignement littéraire alliant français et langues vivantes, transposition directe des humanités classiques au contexte moderne. L'institutionnalisation des lettres modernes n'en a pas moins consacré, en définitive, l'autonomie pédagogique du français par rapport aux autres langues — anciennes ou vivantes. Mais cette autonomie s'est payée d'une dégradation objective du statut du professeur de lettres dans l'enseignement secondaire. Le professeur de lettres modernes, simple spécialiste parmi d'autres, n'est pas devenu — comme avaient pu l'espérer certains promoteurs du nouveau cursus — le pendant moderne du professeur de grammaire ou de lettres, figure centrale de la pédagogie secondaire jusqu'au début du XX^e siècle : l'impératif de spécialisation des professeurs et la montée des sciences dans l'enseignement du second degré ont eu raison de cet espoir.

On mesure ainsi, à l'aune du décalage entre les réalités pédagogiques et la configuration universitaire des savoirs, à quel point la notion de « spécialiste », loin d'être une catégorie naturelle et évidente du discours scolaire, est une notion complexe, où se joue l'identité professionnelle de l'enseignant du secondaire. Enjeu symbolique, en ce qu'elle perpétue le lien de parenté avec l'enseignement supérieur et la rupture avec l'enseignement primaire, la spécialisation intervient aussi, sur un plan matériel, dans la négociation des tâches et des services avec l'administration : revendication portée, pour des raisons pratiques et symboliques, par la majorité des professeurs du second degré, la spécialisation du professeur de français s'est traduite, en pratique, par la constitution de services d'enseignement très lourds à assumer.

Mais à quoi correspond, d'un point de vue culturel et cognitif, cette spécialisation ? Quel type de savoirs et de savoir-faire, quels contenus recouvre-t-elle ? Entre histoire des savoirs et histoire des disciplines scolaires, l'histoire de la culture professorale reste à écrire.

Clémence CARDON-QUINT

ENS Lyon-IFÉ, Service d'histoire de l'éducation

clemence.cardon-quint@ens-lyon.fr

ANNEXES

1 – Épreuves des CAPES de lettres en 1952 et 1980 (partie théorique)

1952 (CAPES nouveau régime)

Lettres classiques	Lettres modernes
Épreuves écrites	
Composition française Version latine ou thème latin Version grecque	Composition française Étude grammaticale et stylistique de deux textes français, l'un tiré d'un auteur du Moyen Âge ou du XVI ^e siècle, l'autre d'un auteur postérieur au XVI ^e siècle, auteurs tirés des programmes des classes du second degré des lycées et collèges Thème ou version dans les langues suivantes, au choix du candidat : latine, grecque, allemande, anglaise, arabe, espagnole, italienne, portugaise ou russe
Épreuve orale	
Explication française et, par voie de tirage au sort, explication improvisée, latine ou grecque	Explication française suivie et exercice improvisé de langue vivante

1980

Lettres classiques	Lettres modernes
Épreuves écrites	
Composition française Thème ou version latine Version grecque	Composition française Étude grammaticale et stylistique de deux textes français, l'un tiré d'un auteur du Moyen Âge ou du XVI ^e siècle, l'autre d'un auteur postérieur au XVI ^e siècle, auteurs tirés des programmes des classes du second degré Thème ou version dans les langues suivantes au choix du candidat : latine, grecque, allemande, anglaise, arabe, chinoise, espagnole, hébraïque, italienne, néerlandaise, polonaise, portugaise, roumaine, russe, tchèque
Épreuves orales	
Explication française Par voie de tirage au sort, explication improvisée, latine ou grecque	Explication française Exercice portant, au choix du candidat, sur l'une des langues vivantes ou anciennes offertes à l'écrit

Sources : arrêtés du 22 janvier 1952, 13 décembre 1965, 30 septembre 1966, 29 septembre 1971, 6 juin 1973, 22 juillet 1976 et 28 septembre 1977. N.B. : Le thème de langue ancienne ou vivante est tombé en désuétude aux CAPES de lettres classiques et de lettres modernes dès la fin des années 1950.

2 – Épreuves des agrégations de grammaire, lettres et lettres modernes (1960-1980)

1960

Grammaire	Lettres	Lettres modernes (régime définitif)
	Épreuves écrites	
Composition française sur un sujet se rapportant à un programme d'auteurs indiqués à l'avance Version latine Thème latin Thème grec Étude grammaticale d'un texte grec, d'un texte latin, d'un texte français moderne et d'un texte d'ancien français (textes antérieurs à 1500)	Composition française sur un sujet se rapportant à un programme d'auteurs indiqués à l'avance Version latine Thème latin Version grecque Thème grec	Composition française sur un sujet se rapportant à un programme d'auteurs français indiqué à l'avance Étude grammaticale de deux textes français, l'un antérieur à 1500 et l'autre postérieur à 1500 et tirés des auteurs du programme Composition française portant sur l'histoire des idées et des civilisations dans leurs rapports avec la création littéraire, d'après un programme de questions indiquées à l'avance. Version latine Version, au choix du candidat, dans une des langues vivantes étrangères suivantes : allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais ou russe
	Épreuves orales	
Explication d'un texte français moderne tiré des auteurs du programme (textes postérieurs à 1500) Explication d'un texte d'ancien français tiré des auteurs du programme Explication d'un texte latin tiré des auteurs du programme Explication d'un texte grec tiré des auteurs du programme. Explication, sans dictionnaire, d'un texte latin tiré des auteurs classiques Explication, sans dictionnaire, d'un texte grec tiré des auteurs classiques Chaque explication tirée des auteurs du programme est suivie de l'exposé oral d'une ou plusieurs questions de grammaire	Leçon portant sur les auteurs inscrits au programme Explication d'un texte français moderne tiré des auteurs du programme (textes postérieurs à 1500) Explication d'un texte d'ancien ou de moyen français tiré des auteurs du programme Explication d'un texte latin tiré des textes classiques inscrits au programme Explication d'un texte grec tiré des textes classiques inscrits au programme Explication improvisée (sans dictionnaire) d'un texte latin tiré des auteurs classiques Explication improvisée (sans dictionnaire) d'un texte grec tiré des auteurs classiques	Leçon portant sur les auteurs français inscrits au programme Explication d'un texte français moderne tiré des auteurs du programme (textes postérieurs à 1500) suivie d'un exposé oral de grammaire du français moderne Explication d'un texte français tiré des auteurs du programme (textes antérieurs à 1500) suivie d'un exposé oral de grammaire de l'ancien français Explication latine d'un texte tiré des programmes de l'enseignement du second degré Explication en français et traduction d'un texte de langue vivante Explication française d'un texte tiré des programmes de l'enseignement du second degré Commentaire littéraire d'un texte de littérature ancienne ou moderne en rapport avec le programme prévu pour la troisième épreuve écrite

1980

Grammaire	Lettres	Lettres modernes
Épreuves préparatoires (écrites)		
Composition française sur un sujet se rapportant à un programme d'auteurs indiqués à l'avance Version latine Thème latin Thème grec Une épreuve à option de grammaire et linguistique (sur les textes du programme réduit) comportant deux compositions Première composition (composition principale) Option A : Français ancien et moderne Option B : Grec et latin Deuxième composition (composition complémentaire) Option A : Grec et latin Option B : Français ancien et moderne	Composition française sur un sujet se rapportant à un programme d'auteurs indiqués à l'avance Version latine Thème latin Version grecque Thème grec	Composition française sur un sujet se rapportant à un programme d'auteurs français indiqué à l'avance Étude grammaticale : d'un texte français antérieur à 1500 ; d'un texte français postérieur à 1500 tirés l'un et l'autre des auteurs du programme Composition française portant sur l'histoire des idées et des civilisations dans leurs rapports avec la création littéraire, d'après un programme de questions indiquées à l'avance Version latine Version, au choix du candidat, dans une des langues vivantes étrangères suivantes : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, polonais, portugais, roumain, russe, tchèque
Épreuves définitives (orales)		
Explication préparée d'un texte de français moderne tiré des auteurs du programme Explication préparée d'un texte latin ou d'un texte grec tiré des auteurs du programme, selon tirage au sort Explication improvisée, sans dictionnaire, d'un texte de latin ou de grec, selon tirage au sort, choisi hors du programme Exposé de grammaire et linguistique à propos d'un texte du programme ; le candidat subit obligatoirement l'épreuve orale correspondant à l'option choisie à l'écrit : Option A : Français ancien ou français moderne. Option B : Grec ou latin Chaque explication et l'exposé sont suivis d'une interrogation de grammaire	Leçon portant sur les auteurs inscrits au programme Explication d'un texte français moderne tiré des auteurs du programme (textes postérieurs à 1500) Explication d'un texte d'ancien ou de moyen français tiré des auteurs du programme Explication d'un texte latin Explication d'un texte grec Des deux explications qui font l'objet des 4 ^e et 5 ^e épreuves, une seule déterminée par tirage au sort le premier jour de l'oral, porte sur un texte inscrit au programme.	Leçon portant sur les auteurs français inscrits au programme Explication d'un texte français tiré des auteurs du programme (textes postérieurs à 1500) suivie d'un exposé oral de grammaire du français moderne Explication française d'un texte tiré des programmes de l'enseignement du second degré Commentaire d'un texte de littérature ancienne ou moderne en rapport avec le programme prévu pour la seconde composition française

Sources : arrêtés des 18 juin 1904, 15 octobre 1907, 24 décembre 1907, 5 janvier 1932, 28 février 1935, 8 mars 1938, 31 mars 1938, 3 novembre 1945, 15 juillet 1949, 1^{er} juillet 1959, 18 août 1961, 27 août 1970, 2 mai 1972, 5 juillet 1972, 10 juillet 1973, 10 novembre 1975, 15 juillet 1976, 14 novembre 1979. *N.B.* : Les arrêtés fixant puis reconduisant un régime transitoire pour les divers concours d'agrégation entre 1968 et 1971 ne sont pas repris dans cette liste.